

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace školního hodnocení v hodinách výchovy k občanství na tradiční a
Montessori základní škole

Comparison of student's assessment in citizenship education classes at
traditional and Montessori basic schools

Lenka Čecháková

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy německý jazyk — základy společenských věd

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komparace školního hodnocení v hodinách výchovy k občanství na tradiční a Montessori základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 20. 11. 2020

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce paní Mgr. Jaroslavě Simonové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícnost a ochotu při konzultacích. Rovněž bych chtěla poděkovat oběma vyučujícím, že mi umožnili náslechy v jejich hodinách a za získané informace.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá školním hodnocením. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části dochází nejprve k vysvětlení Montessori pedagogiky a jejích principů jako jsou svoboda dětí, předem připravené prostředí či principy věkové heterogenity. Dále se zde pojednává o didaktickém materiálu, které tyto typy škol využívají. Poslední částí této kapitoly je postavení učitelů a dospělých ve škole. Poté následuje kapitola o hodnocení. Dochází zde k vymezení jeho definice, jaké funkce hodnocení existují a také typy, které jsou ve školách využívány. V neposlední řadě pak formy hodnocení, tedy klasifikace pomocí známek a slovní hodnocení. Druhou částí této práce je praktická část. Cílem praktické části je najít odlišnosti ve způsobu hodnocení ve dvou typech základních škol, tedy v Montessori základní škole a běžné základní škole a také zjistit, které typy hodnocení, o kterých pojednává teoretická část, jsou v hodinách nejvíce využívány. Pro výzkum byla použita metoda pozorování a hloubkové rozhovory s vyučujícími, u kterých probíhal náslehy. Výsledky praktické části ukázaly, že oba typy základních škol využívají jiné formy hodnocení. V běžné základní škole se jedná nejvíce o známky, které jsou i na vysvědčení. V Montessori základní škole se využívá slovní hodnocení a zpětná vazba žákova výkonu. Na konci roku pak žáci dostávají tzv. dopisy, které shrnují jejich výsledky na uplynutý rok.

KLÍČOVÁ SLOVA

Montessori pedagogika, školní hodnocení, funkce hodnocení, typy hodnocení, formy hodnocení

ABSTRACT

This diploma thesis deals with a school assessment. It is divided into two parts, the theoretical and the practical one. In the theoretical part, first of all, the Montessori pedagogy and its principles like a freedom of children, beforehand prepared surroundings or principals of the age heterogeneity are clarified. Further on the didactical material, used in those types of schools, is discussed. The last part of this chapter deals with the position of teachers and adults at school. Next there is a chapter about the assessment. It circumscribes the definition, functions and types of the assessment used in schools. Last, but not least, the forms of the assessment, which means classification by marking or a word evaluation. The second part is the practical one. It is aimed at finding the difference between the way of assessment in two types of primary schools, which means the Montessori primary school and an ordinary primary school and also at finding out, which types of assessment, concerned by the theoretical part, are used the most during lessons. For the research the method of observation and in-depth conversations with the teachers, at whose lessons the sitting in on a classes took place, were used. The outcome of this work was that both types of primary schools use different types of assessment. At the ordinary school it is mostly about the grades, which also occur at the school report. At the Montessori school, the verbal assessment and a feedback to student's performance is used; at the end of the year the students receive the so called letters, which summarize their results from the last year.

KEYWORDS

The Montessori pedagogy, the school assessment, the functions, the types and the forms of the assessment.

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1 Montessori pedagogika.....	10
1.1 Život Marie Montessori	10
1.2 Vznik, vývoj a charakteristika Montessori pedagogiky.....	11
1.2.1 Reformní pedagogika a její rysy.....	12
1.3 Východiska, cíle a základní principy Montessori pedagogiky	14
1.3.1 Senzitivní období.....	15
1.3.2 Princip věkové heterogenity	15
1.3.3 Svoboda	16
1.3.4 Připravené prostředí.....	17
1.3.5 Polarizace pozornosti.....	21
1.3.6 Didaktický materiál	21
1.4 Dospělý v Montessori pedagogice	23
1.4.1 Učitel v Montessori pedagogice	23
1.4.2 Rodiče v Montessori pedagogice.....	26
2 Hodnocení.....	27
2.1 Vymezení pojmu školní hodnocení	28
2.2 Funkce a cíle hodnocení	29
2.2.1 Motivační funkce hodnocení	30
2.2.2 Informační funkce hodnocení	31
2.2.3 Diferenciační funkce hodnocení.....	32
2.2.4 Prognostická funkce hodnocení.....	32
2.3 Typy hodnocení	33

2.3.1	Bezděčné hodnocení	33
2.3.2	Záměrné hodnocení	34
2.3.3	Sumativní hodnocení	34
2.3.4	Formativní hodnocení.....	35
2.3.5	Normativní a kriteriální hodnocení	36
2.4	Formy hodnocení	37
2.4.1	Klasifikace	37
2.4.2	Slovní hodnocení	39
2.5	Hodnocení v Montessori pedagogice.....	41
	Praktická část.....	43
3	Metodologie výzkumu.....	43
3.1	Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky	43
3.2	Výběr metodologického přístupu.....	44
3.3	Výzkumný vzorek.....	45
3.4	Metody sběru dat	47
3.4.1	Kvalitativní obsahová analýza školních dokumentů	47
3.4.2	Pozorování.....	47
3.4.3	Hloubkové rozhovory	49
3.5	Metody analýzy dat.....	50
4	Výsledky.....	51
4.1	Funkce, metody a formy hodnocení v běžné základní škole	51
4.1.1	Výsledky analýzy dokumentů	51
4.1.2	Výsledky analýzy pozorování	56
4.1.3	Výsledky analýzy rozhovorů.....	59
4.2	Metody a formy hodnocení v Montessori základní škole.....	62

4.2.1	Výsledky analýzy dokumentů	62
4.2.2	Výsledky analýzy pozorování	65
4.2.3	Výsledky analýzy rozhovorů	68
4.3	Srovnání hodnocení na běžné a Montessori základní škole	72
4.3.1	Hlavní rozdíly ve funkcích hodnocení.....	72
4.3.2	Hlavní rozdíly v typech hodnocení.....	72
4.3.3	Hlavní rozdíly ve formách hodnocení	73
4.4	Shrnutí výsledků	74
5	Diskuze	76
	Limity studie.....	79
	Závěr.....	80
	Seznam použitých informačních zdrojů	82
	Seznam příloh	85
	Příloha 1.....	86
	Příloha 2.....	95
	Příloha 3.....	96

Úvod

Školní hodnocení hraje ve všech typech škol velmi důležitou roli. Jak by asi fungovaly školy, kdyby k žádnému hodnocení nedocházelo? Fungovalo by to vůbec, kdyby žáci ke své práci nezískali žádnou zpětnou vazbu? Učili by se stále, anebo by je to naopak odradilo? Mezi hodnocení však patří také neverbální či nevědomé hodnocení žáků.

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma školního hodnocení ve dvou zcela odlišných typech škol. Myslím si, že hodnocení patří neodmyslitelně ke každé škole. Všichni žáci přece dostávají známky či určitou zpětnou vazbu, jak se jim daný úkol povedl a jak se zlepšili či třeba zhoršili. Již dlouho dobu jsem se zajímala o alternativní pedagogiku. Myslím si, že tato pedagogika má mnoho výhod. Nejvíce mě zaujala myšlenka Marie Montessori a její přístupy, proto jsem si je také vybrala pro svou práci.

Má práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části své práce jsem se nejdříve zaměřila na Montessori pedagogiku. Zajímalo mě, jaké myšlenky a principy zde vyučující používá a v čem se tak liší od běžných základních škol. Na začátku jsem shrnula informace o Marii Montessori, poté jsem popsala principy její pedagogiky. Jedná se například o svobodu žáků, věkovou heterogenitu či připravené prostředí, v kterém se žáci učí. Poté jsem se zabývala didaktickými pomůckami, Marie Montessori vytvořila mnoho pomůcek, které jsou ve školách využívány. Dalším bodem mé teoretické části jsou dospělí v Montessori pedagogice, tedy učitelé a rodiče. Zajímalo mě, jestli učitel zde má stejné postavení jako tomu je u běžných základních škol a jakou funkci plní rodiče. V části věnované hodnocení jsem vymezila, co to vůbec hodnocení je a k čemu nám slouží, popsala jsem funkce, typy a formy hodnocení.

V praktické části bylo mým cílem zjistit, jak se liší školní hodnocení ve dvou různých typech škol. Chtěla jsem najít odlišnosti, které se zde vyskytují, a zjistit, jaké typy hodnocení učitelé nejčastěji využívají. Chodila jsem tedy na náslechy do běžné základní školy a Montessori základní školy, abych se tímto problémem mohla zabývat. Náslechy pro mě byly opravdu přínosné.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké rozdíly se nachází ve školním hodnocení na běžné základní škole a Montessori základní škole, co tedy pedagogové nejvíce využívají, aby tak zhodnotili žákův výkon. Výsledkem je pak popis rozdílů ve formách, typech a funkcích hodnocení ve sledované běžné a Montessori škole.

Teoretická část

1 Montessori pedagogika

1.1 Život Marie Montessori

Montessori školy patří mezi alternativní školy. Jsou pojmenovány podle zakladatelky tohoto pedagogického směru Marie Montessori, která žila mezi léty 1870 až 1952. Marie Montessori pocházela z Itálie. Byla známá jako lékařka, pedagožka či jako osobnost, která bojovala za práva dětí a žen. Můžeme ji řadit jako jednu z nejdůležitějších postav reformně pedagogického hnutí (Průcha, 1994, s. 22).

Marie Montessori byla narozena 31. srpna roku 1870 v Chiaravalle, které se nachází v Itálii v provincii Ancona. Zde žila, dokud její otec nebyl pracovně přeložen do Říma. To ji nakonec přineslo výhodnější podmínky pro její vzdělání a rozvoj. Nejprve studovala základní školu, poté pokračovala na technické střední škole. Zde patřila mezi jednu z mála dívek, které tuto školu studovaly. Po skončení střední školy se rozhodla jít studovat medicínu v Římě na univerzitě. Po vystudování univerzity se v roce 1896 stala první ženskou doktorkou v Itálii. Téhož roku se zúčastnila ženského kongresu, kde se ukázala jako sociálně angažovaná akademička (Ludwig, 2008, s. 7).

K pedagogice ji přivedla práce s postiženými dětmi, které potkala na psychiatrické klinice, kde pracovala. Uvědomila si, že problémy duševně zaostalých dětí nesouvisí jen s jejich zdravím, ale také s pedagogikou. Navázala tak na dva francouzské lékaře – Jeana Marca Itarda a Edouarda Séguina. Poté vytvořila pedagogický program pro tyto mentálně postižené děti. Jeho hlavním cílem bylo podporovat rozvoj duševního potenciálu dětí, a to na základě smyslového vnímání (Ludwig, 2008, s. 7). Dostala se do vedení institutu pro učitele zvláštních škol, který se nacházel v Římě. Jeho součástí byla také škola, na které Marie Montessori začala vyučovat. Tato práce jí mnoho dala, byla zde velmi spokojená a postupně se začala více a více věnovat pedagogice. Získanou zkušenost brala velmi pozitivně, tvrdila, že tyto poslední dva roky ji přiměly k tomu, aby začala studovat pedagogiku (Montessori, 1980, s. 27). Dokázala těmto dětem velmi pomoci. Poté mohly studovat dále na běžných školách s ostatními dětmi. Začala se dále věnovat výchově dětí a vystudovala antropologii,

kteřou později i přednášela na univerzitě (Ludwig, 2008, s. 8). Neustále se vzdělávala, aby měla co nejlepší znalosti. Získala nabídku práce v San Lorenzo, kde byl zřízen pečovatelský ústav pro děti, které pocházely z chudé dělnické čtvrti v Římě. Tyto děti byly znevýhodněné a byly velmi malé, ještě nechodily do školy. 6. ledna roku 1907 otevřela první centrum Casa dei Bambini neboli první „Dům dětí“. Vytvořila pro ně mnoho materiálů, ze kterých se děti mohly učit. Řada z nich je využívána i v současné době. V domově vybudovala prostředí, které podporovalo přirozenou touhu dětí naučit se něco nového. Zprávy o této škole se velmi rychle rozšířily po celé Itálii. 7. dubna 1907 dochází k vytvoření druhého „domova dětí“ opět v San Lorenzo. Následovně pak 18. října téhož roku dochází k třetímu „domovu dětí“, tentokrát v Miláně (American Montessori Society, 2020).

Dosáhla tak opravdu velkých úspěchů, proto ukončila přednášky na univerzitě a pracovala jako lékařka pro děti. Jen zřídka se zúčastnila nějaké přednášky či kongresu. V roce 1909 vydala svou první knihu. Svůj koncept chtěla dále rozvíjet, a tak se zabývala staršími dětmi v rozmezí od 6 do 12 let. Od roku 1916 pobývala v Barceloně, kde působila jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. V roce 1929 došlo k vytvoření Mezinárodní společnosti Montessori, Marie Montessori stále rozšiřovala své koncepty o výchově a vzdělávání dětí. Ve 30. letech vytvořila novou koncepci a formy tzv. „kosmické výchovy“. V období španělské občanské války se musela vystěhovat a přestěhovala se do Holandska, kde zemřela 6. května roku 1952 v Nodrwijku (Ludwig, 2008, s. 8–9).

1.2 Vznik, vývoj a charakteristika Montessori pedagogiky

Marie Montessori byla představitelkou reformního hnutí. Toto hnutí se jmenovalo hnutí nové výchovy či reformní pedagogika. Seskupení vzniklo poprvé v posledních desetiletích 19. století. K jeho největšímu rozšíření pak dochází ve dvacátých a třicátých letech, jedná se tedy o období před druhou světovou válkou. Tento směr byl velmi pestrý. Jediné, díky čemu docházelo ke spojení jednotlivých pedagogických směrů, byla snaha začít se dívat na děti z jiného úhlu pohledu. Tedy najít nové východisko v chápání dítěte. Často zde docházelo ke kritice tradičního školního systému, mechanického způsobu učení, kdy se děti musí učit něco

zcela nazpaměť, či nesouhlas s pasivitou žáků, jaká byla v hodinách. Ve školách probíhala pouze frontální výuka, kdy většina žáků nebyla moc aktivní, ale naopak, pouze seděli ve třídě, aby si to tzv. „odseděli“, to bylo ale vše. Dalším důvodem, proč k tomuto reformnímu hnutí došlo, byl nový pohled na dítě. V popředí tedy stálo dítě jako nová osobnost, na kterou je důležité brát ohled. Staré školy a jejich způsob výchovy obdržely mnoho kritiky. Mezi další nároky, které se v této době vyvíjely, bylo zrovnoprávnění mužů a žen či snaha rozšířit nový způsob života, který bude založen na svobodě a přirozenosti lidí.

Reformní pedagogika vycházela částečně z naturalismu. Ten se snažil rozvíjet již Jean Jacques Rousseau, Lev Nikolajevič Tolstoj a mnoho dalších. Toto hnutí se dotklo nejen pedagogiky, ale i mnoha dalších věd. Jeho základní myšlenkou byla vize, že člověk musí žít v souladu s přírodou, z které pochází a které je součástí. Příroda se skládá nejen z vnějšího prostředí, které můžeme pozorovat, ale projevuje se také přirozenými instinkty a potřebami člověka. Zákonitosti přírody hrají důležitou roli při vývoji živých bytostí, tedy i člověka (Zelinková, 1997, s. 11).

1.2.1 Reformní pedagogika a její rysy

Pedagogika Marie Montessori chápe dítě zcela odlišně oproti předchozím přístupům, zakládá na novém vnímání dítěte. Dítě je aktivní bytost, která se dokáže soustředit a samostatně vyvíjet, pokud má k tomu vhodné podmínky a připravené prostředí. V této pedagogice hraje významnou roli také vychovatel. Ten pohlíží na dítě jako na příslušníka lidské společnosti, který má také nárok na úctu a důstojnost od druhých lidí. Vychovatel pomáhá dítěti, aby bylo nezávislé, a to na základě vžívání se do jeho světa a kultury (Svobodová, Jůva, 1996, s. 37). Učení by nemělo vycházet pouze ze strany učitele, tedy co se dneska musíme naučit, abychom splnili určité osnovy. Hlavní myšlenkou je, aby si dítě samo vybralo, co ho zajímá a co se ono samo chce naučit. Základní bod zde tvoří spontánní aktivita dítěte. Díky tomu bývá také někdy označována jako „pedagogika zájmů“. Pokud dítě samo projeví zájem o danou činnost, vede to k větší pozornosti a zájmu. Nemusíme pak dítě mnohokrát napomínat, aby se věnovalo dané činnosti. Dochází tedy k větší kázni ze

strany dětí. Na základě toho pak vzniká vnitřní kázeň. Tuto vnitřní kázeň můžeme chápat jako opak tradičních přístupů. V nich je kázeň většinou řízena ze strany vyučujícího, který se jí snaží určitým způsobem dosáhnout, aby žáci pracovali a dávali pozor. Hlavním cílem Montessori pedagogiky není obrovské množství vědomostí, ale hlavně rozvoj všech schopností. Nejde nám tedy o to, aby si dítě zapamatovalo co nejvíce informací, ale aby se naučilo, jak těchto informací může samo dosáhnout a určitým způsobem se vyvíjet (Zelinková, 1997, s. 11–12).

Mezi nové přístupy, které tato pedagogika prosazovala, patřila individualizace a diferenciacce. To znamená, že každé dítě je jinak rozvinuto a má jiné schopnosti či znalosti. Je potřeba k nim tedy přistupovat zcela individuálně, aby se dítě postupně samo vyvíjelo. Každé dítě má také odlišné tempo, které pro splnění úkolu potřebuje, a proto mu musíme nechat dostatek času. Cíl ale i obsah, co se dítě bude učit, musí být v souladu s jeho subjektivními potřebami. Objektivní společenský pohled na děti jako obecnější skupinu byl Montessori pedagogikou odmítán. Každé dítě je individuum, takže jej nemůžeme srovnávat s ostatními. Zde vidíme velký rozdíl oproti běžným školám. Děti se učí stejné věci, mají na to stejný čas, ale vyučují se často již nezajímá, pokud to všichni děti nestihnou. Pokud máme ve třídě třicet žáků a z nich dvě třetiny jsou již s úkolem hotové, začnou dělat nepořádek a dávat najevo, že se nudí. Zde tedy musí mít učitel buď připravený další úkol, anebo se posunout dál, i když ne všichni jsou již s prvním úkolem hotoví. Bohužel zde tolik nedochází k individualizaci žáků. V morální výchově byla hlavním cílem výchova dětí. Ta by však měla být na základě jeho vlastní činnosti. Verbalita, stejně jako mravní principy, k tomu moc nepomáhají, dítě si to musí uvědomit samo. Jako opak stojí tradiční pedagogika. Ta považovala za hlavní východisko vztah morálky a intelektu, které může dítě získat nezávisle na jeho zájmech, zkušenostech či vývoji dítěte. Tvrdila, že mravní výchovu musíme děti naučit jako i ostatní předměty, které se ve škole vyučují (Zelinková, 1997, s. 12).

Marie Montessori tedy založila novou koncepci vzdělávání vyznačující se pedocentrismem. Zastánci tohoto směru nesouhlasí s jednotnou školou, kde se všichni učí dohromady a nejsou zohledňovány osobní potřeby dětí. Velkou odlišnost zde hraje role výchovy. Ta má být založena na zájmech a zvědavosti dětí, má je pouze vést určitým směrem. Cílem není, aby byly děti připraveny na život, ale aby tím životem byly provedeny. Osnovy, učební plány či

formování výuky, co se žáci budou učit a kdy, jsou podle zastánců pedocentrismu nepřipustné. Role učitele se zde zcela změnila. Metody a postupy, které jsou v běžných školách využívány, byly chápány jako nevhodné. Tato pedagogika byla založena na intuici a inspiraci učitele. Do tohoto proudu pedocentrismu patřili kromě M. Montessori také C. Freinet, E. Clalarede nebo E. Keyová. I toto hnutí mělo samozřejmě určité nedostatky, které byly kritizovány. I přesto však docházelo k jeho obrovskému rozvoji a šíření. Došlo k novému chápání výchovy dítěte a dítě se tak stalo středem pozornosti (Zelinková, 1997, s. 12–13). Marie Montessori získala obrovské úspěchy po celém světě. Velkým úspěchem bylo založení Domu dětí v Římě. Postupně došlo šíření její pedagogiky, nejprve v Německu a Nizozemí. Montessori pedagogika začala být využívána nejen v rámci soukromého školství, ale také ve státním. Její myšlenky byly pro ostatní velmi zajímavé, a proto je chtěli vyzkoušet. První montessoriovské základní školy, které byly na šest let, vznikly v Nizozemí roku 1919. O pět let později, tedy roku 1924, vznikla první Montessori základní škola také v Německu, konkrétně v Jeně (Průcha, 1994, s. 23).

1.3 Východiska, cíle a základní principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je odvozena z premisy svobody dítěte. Jejím hlavním úkolem je podpořit rozvoj schopností a dovedností dítěte, a tedy utváření sebe sama. Tento druh pedagogiky věří, že pomocí speciálního didaktického materiálu dosáhne dítě pomocí vlastní aktivity maxima rozvoje svých potencialit. Dospělý se stará o to, aby dítě mělo dostatek situací, díky nimž se samo formuje. Marie Montessori, která tuto pedagogiku vymyslela, se zabývala hlavně předškolním a mladším školním věkem. Jejím hlavním cílem bylo pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči a podpora smyslového poznání (Kasper, Kasperová, 2008, s. 131–132). Montessori pedagogika využívá mnoho principů, které jsou pro ni závazné. Níže jednotlivé principy popisují a vysvětlují.

1.3.1 Senzitivní období

Prvním principem je princip tzv. senzitivních období ve vývoji dítěte. Jedná se o období, kdy je dítě zvědavé a chce se dozvědět určité informace (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132). Rýdl se zabýval fázemi tohoto období. Tvrdí, že v každé fázi se dítě soustředí na něco jiného, tedy má jiné zájmy, co by se chtělo naučit (Rýdl, 1999, s. 48). Rozlišujeme čtyři senzitivní fáze vývoje. První fáze je od narození až po 3. rok. Mezi senzitivní oblasti zde patří pohyb, řeč a řád. Dítě je velmi šikovné, co se týká pohybu, začíná pomalu chodit či utíkat. Dále se pak učí mluvit. Druhá fáze je od 3 do 6 let. V tomto období je nejdůležitější sebeuvědomění dítěte, díky zkušenostem, které pomalu získává. Také začíná mít pocit, že patří do určité skupiny. V tomto období se dále rozvíjí pohyb a mluvení dítěte. Třetí fáze je mezi sedmým až dvanáctým rokem. Mezi nejdůležitější rozvoj patří morální senzitivita. Dítě začíná poznávat, co je dobré a co naopak zlé, ať už se jedná o něj samého nebo také u ostatních osob. Dochází zde k rozvoji sociálních zkušeností u dítěte. Dále se v tomto období rozvíjí myšlení. Toto myšlení se trochu mění a místo konkrétnosti se zde formuje hlavně abstraktní myšlení. Poslední fáze je pak od 12 do 18 let. V tomto období se vyvíjí samostatnost v sociálních vztazích. Dítě nebo už spíše dospívající si vytvoří nový obraz o sobě samém (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132).

1.3.2 Princip věkové heterogenity

Dalším ze základních principů Montessori pedagogiky je princip věkové heterogenity. Skupiny dětí v mateřských školách ale i v základních školách jsou různě promíchané. To má zajistit větší spolupráci mezi žáky. Většinou dochází ke spojení tří ročníků, v mateřské škole se jedná o tři až pětileté děti dohromady, nebo pak čtyř až šestileté. Ve škole dochází ke spojení šesti až osmiletých žáků, další skupinu pak tvoří devíti až jedenáctiletí, poslední skupinu tvoří dvanácti až patnácti letí žáci (Rýdl, 1999, s. 17). Díky této věkové různorodosti mohou děti pozorovat starší spolužáky či s nimi více spolupracovat. Na základě toho se pak rozvíjí jejich zdravé sebevědomí. Žáci jsou tak nabádáni k určitým činnostem nejen od

dospělých, ale i od těchto starších spolužáků. Občas je však vhodné, aby žáci pracovali pouze se stejnými staršími spolužáky, neboť díky tomu dochází ke srovnávání schopností, a to přispívá ke zdravé sebedůvěře. Marie Montessori se také zabývala podmínkami procesu učení. Podle ní je velmi důležité připravené prostředí pro učení. To znamená, že prostředí musí být takové, aby vybízelo k samostatnému nabývání informací a dovedností z pohledu dítěte, a to bez pomoci či pobízení dospělého (Kasper, Kasperová, 2008, s. 133).

1.3.3 Svoboda

Svoboda je dalším principem Montessori pedagogiky. Patří mezi základní potřebu každého dítěte a dle Montessori pedagogiky je ze všech nejdůležitější. Bez svobody se dítě nemůže dostatečně vyvíjet a formovat. Svobodu můžeme vysvětlit jako volnost, nezávislost a osvobození. Díky ní se můžeme volně pohybovat a dělat to, co sami chceme. Z antropologického hlediska je chápána jako tzv. nutnost, ta je pak podle Montessori pedagogiky vyjádřena jako „být svobodný, nebo zemřít.“ Projevem této svobody je spontánní aktivita člověka.

Podle Marie Montessori rozlišujeme čtyři druhy svobody a to biologickou, sociální, pedagogickou a mravní, které jsou vzájemně provázány. Jestliže mluvíme o biologické svobodě, máme zde na mysli dítě jako individualitu se svou spontánností, energií a silou. Dítě je svobodné, pokud se může samo rozvíjet podle jeho potřeb a možností, které v sobě má. Každé dítě má tzv. plán vývoje na základě vrozené energie a vnitřní aktivity. Pokud se tato vnitřní energie uvolňuje a dítě dělá různé spontánní aktivity, které vedou ke svobodné lidské bytosti, nazýváme to normalizací. Pokud však v této cestě rozvoje stojí jakákoliv překážka a spontánní aktivita je utlačována, považujeme to za abnormální vývoj, a tedy poruchy vývoje osobnosti. Sociální svoboda znamená, že dítě není závislé na společenském prostředí. Díky tomu, že se dítě samo stále učí něco nového, dochází k tomu, že dítě není tak závislé na dospělých a stává se soběstačným. Proto je důležité, aby mělo dítě svobodu a přicházelo si na různé věci samo. Pokud tomu tak nebude a dítě má až moc velkou podporu od dospělých, či za něj třeba dělají různé úkoly, dochází pak k omezování jeho cesty za

svobodou. Podle Marie Montessori je velmi důležité řídit se následujícím pravidlem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Zelinková, 1997, s. 19–20). Sajdová (1935, s. 12) také tvrdí, že pokud dospělí dítěte pomáhají více než je potřeba, dochází tak k omezování jeho vývoje. Musíme tedy vědět, jak dítěti můžeme pomoci, abychom ho neomezovali a nestalo se tak závislé na dospělých. Bohužel je to pro dospělé někdy moc náročné, čekat, než dítě daný úkol samo splní, a radši si to udělají sami a rychleji. Nepomáhat dítěti více než je potřeba, je přístup sice náročný, ale v budoucnu může přinést úspěchy. Další svobodu, kterou Marie Montessori vymezuje, je svoboda v pedagogickém smyslu. Tuto svobodu můžeme najít ve škole. Hlavním úkolem dospělých ve škole je, aby dítě směřovalo k nezávislosti a postupně se vyvíjelo jako lidská bytost. Mezi základní výchovné prostředky zde patří svobodně volená činnost. Dítě si samo musí říct, co by chtělo dělat a jak se rozvíjet, nelze mu nic vnucovat. Prostředí školy připravuje pouze vhodné prostředí, aby se dítě mohlo samo dále rozvíjet a posouvat vpřed. Neznamená to ale, že dítě ve škole nebude dělat nic. Dítě si pouze může vybrat, co ho zajímá a co tedy bude dělat. Ovšem určitá činnost je zde nutností. Poslední svoboda se pak nazývá mravní. Ta se zabývá formováním osobnosti dítěte. Hlavním úkolem je, aby dítě vyrostlo jako zodpovědné a pocítilo takové lidské kvality jako jsou láska, disciplína (Zelinková, 1997, s. 20-22).

1.3.4 Připravené prostředí

Marie Montessori se také zabývala prostředím, ve kterém se dítě nachází a ve kterém dochází k jeho rozvoji a procesu učení. Tvrdila, že je důležité, aby pro děti bylo připravené prostředí pro učení. Zdůrazňovala, že pracovní místo a jednotlivé pomůcky musí být takové, aby umožňovaly dítěti samostatně nabývat znalostí a dovedností, a to bez pomoci dospělého člověka (Kasper, Kasperová, 2008, s. 133). Tato příprava prostředí musí být od učitele dobře připravená. Jejím hlavním úkolem je, aby se shodovala s potřebami dítěte podle senzitivních období. Pokud bude prostředí dostatečně připravené, bude dítě více motivovat k aktivitě. Marie Montessori se také zabývala podmínkami, které vedou k vyšší aktivitě dětí a ke koncentraci pozornosti. Ta totiž tvoří určitý předpoklad aktivity dítěte. Marie Montessori se

dívala na dané prostředí ze dvou úhlů pohledů, a to respektování didaktických principů a organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí (Zelinková, 1997, s. 42).

Mezi základní principy pedagogiky Marie Montessori patří:

1. Respektování vývojových period

Jestliže daný učitel připravuje prostředí pro učení, je potřeba, aby se řídil senzitivními periodami vývoje dítěte. Jedná se totiž o období, kdy se dítě více zaměřuje na určité podněty. Co si dítě samo objeví, to ho pak víc zajímá a chce se dozvědět více. Například: jestliže dítě uvidí písmenka, zjistí, že tvoří něco dalšího, tedy slovo a někteří si z nich si pak i dokáží odvodit, že mají nejspíš určitý význam. Zde je však důležitá role dospělého, aby dítě nasměroval a ono se tak může postupně naučit i číst. Pokud však dojde k frontální výuce a dítě ví, že se to musí naučit, jeho zájem se velmi rychle zmenšuje. Prostor musí být tedy vytvořen tak, aby dítě motivovalo k učení (Zelinková, 1997, s. 42).

2. Tvoření jednoduchých struktur

Je důležité, aby vnější prostředí pro děti nebylo zmatené, jinak se v něm budou ztrácet. Úkoly musí být jasné a zřetelné, aby je děti samy pochopily a mohly splnit. Je dobré, aby dané úkoly na sebe určitým způsobem navazovaly. To zjednodušuje dítěti najít jeho řešení a může tak dosáhnout daného výsledku sám (Zelinková, 1997, s. 42–43). Zvláštním znakem Montessori pomůcek je tzv. kontrola chyb. Ta je součástí samotného materiálu. Dítě si tedy daný úkol může samo zkontrolovat a vidí ihned určitou zpětnou vazbu. Nepotřebuje tak k tomu pomoc učitele (Kasper, Kasperová, 2008, 137).

3. Věková přiměřenost

Pomůcky, kterou jsou pro žáky připraveny, nesmí být příliš náročné, aby to žáci opravdu zvládli a mohli s nimi pracovat. Zde je zapotřebí brát v úvahu věk žáků, kteří s nimi budou

pracovat. Také velikost a váha musí být vyhovující, aby s nimi mohly děti manipulovat a různě je přenášet (Zelinková, 1997, s. 43).

4. Princip ticha

Při činnostech ve škole je také velmi důležitý princip ticha. Při práci je lepší ticho, jelikož nám umožňuje se na práci lépe soustředit a podporuje empatii vůči druhým lidem. Všechny aktivity by tedy měly být v tichu a klidu (Kasper, Kasperová, 2008, 135).

5. „Progresivita“ zájmů

Dané prostředí by mělo být vždy krok vpředu oproti vývoji dítěte. Díky tomu pak bude docházet k posunutí daného dítěte směrem vpřed. Bude totiž chtít dané úkoly splnit a dosáhnout jich a tím se postupně vyvíjet. Jeho učení se bude rozšiřovat (Zelinková, 1997, s. 42).

6. Samostatná volba a volnost pohybu

Je na každém dítěti, jakou aktivitu a pomůcku si vybere a co tedy bude dělat. Dospělý zde má pouze funkci průvodce, který mu má poradit, jak s danou věcí pracovat. Dítě má tedy širokou možnost vybrat si z připravených pomůcek (Zelinková, 1997, s. 43). Vyučující však musí žáky motivovat, vzbudit v nich pozornost (Kasper, Kasperová, 2008, 134).

7. Bohatá nabídka

Bohatá nabídka hraje pro žáky také velmi důležitou roli. Pokud budou mít na výběr z většího počtu materiálů, mohou si tak opravdu samy vybrat, co je zajímá a čemu se momentálně chtějí věnovat. Tím se také zvýší jejich zájem o učení a aktivita. Dané předměty mají v žácích vyvolat zájem a zvědavost naučit se něco nového. Jejich cíl pro ně musí být jasný. Dospělý však nemůže žáky neustále ovlivňovat, jelikož pak se může stát, že žák ztratí o danou činnost zájem. Už to totiž nebude, že on sám chce, pokud mu bude dospělý něco

nařizovat (Zelinková, 1997, s. 43). Didaktický materiál musí motivovat žáky, aby se sami chtěli něco naučit a docházelo tak k vnitřní motivaci (Kasper, Kasperová, 2008, 134).

Organizace školy

Škola má sloužit jako určité místo, kde dítě může volně žít, ale zároveň se rozvíjet, a to hlavně v sociální oblasti. Vyučování je postavené na základě individuality žáků a na jejich svobodě. To znamená, sami si mohou vybrat, v čem se zrovna budou vzdělávat a rozvíjet. Dochází zde k velkým možnostem spolupráce s ostatními žáky, což vede k rozvoji sociální výchovy (Zelinková, 1997, s. 44). Ve škole se dítě nachází v různých sociálních strukturách. Zde máme na mysli tzv. třídy, které jsou však různě promíchané, takže jsou děti různě staré. To je vhodné pro jejich osobní rozvoj a vzájemnou motivaci se od sebe něco navzájem naučit. Nejlepší je spojování vždy tří ročníků. Můžeme zde mluvit o pojmu tajemství „otevřených dveří“. To znamená, že dané skupinky mají odlišné znalosti a dovednosti a vzájemně se mohou obohacovat. Věk zde nehraje tak důležitou roli jako u běžných základních škol. Montessori pedagogika se převážně zaměřuje na činnost, kterou žáci vykonávají a u které se něco naučí. Marie Montessori to shrnuje do následující myšlenky: „Jdu a studuji tam, kde najdu věc pro mě smysluplnou, která mě zajímá.“ (Kratochwil, 1992, s. 130).

Marie Montessori vytvořila určité požadavky, které by měla splňovat každá škola (Zelinková, 1997, s. 44):

- komunikativní učení – děti různého věku pracují dohromady a navzájem se od sebe něco přiučí;
- děti se volně pohybují mezi ročníky ve škole;
- volná práce – dítě si samo může vybrat čemu se bude věnovat podle toho, co ho zajímá;
- jednotná cesta vzdělávání – každé dítě se však samo rozhodne, kterou cestu si vybere a jak rychle se po ní bude posouvat;

- věkově smíšené skupiny – děti nejsou rozděleny podle věku, ale pracují dohromady;
- princip otevřených dveří – tak funguje celá škola a její organizace;
- děti si mohou vybrat své místo a dospělí to musí respektovat.

1.3.5 Polarizace pozornosti

V Montessori školách je činnost dětí zcela individuální. Nedochází zde k typické frontální výuce, kterou známe z běžných základních a středních škol. Děti si samy vybírají, co je zajímá a v čem se chtějí samy posunout a získat tak nové vědomosti. Pracují pak podle toho, kolik času na to ony samy potřebují, aby daný úkol splnily a dosáhly tak cíle. V této souvislosti mluvíme o „polarizaci pozornosti“. Lze to ilustrovat na konkrétním příkladu. Dítě, které mělo tři roky, si hrálo s panelem, který měl deset otvorů odlišných velikostí a k tomu určité válečky. Dítě si tak vydrželo hrát dlouho dobu a danou manipulaci opakovalo až čtyřicet čtyři krát. Nenechalo se nikým rozptylovat a pěkně si hrálo. Na základě toho si Marie Montessori uvědomila, že pozornost je nejen ve škole, ale i v praktickém životě velmi důležitá (Svobodová, Jůva, 1996, s. 43).

1.3.6 Didaktický materiál

Pod pojmem didaktický materiál si můžeme představit různé pomůcky, které děti ve škole využívají. Díky nim se učí nejrůznější jednoduché činnosti, rozebírání a skládání, poznávání barev, zvuků či tvarů. Jejich hlavním cílem je, aby došlo k rozvoji motorických schopností a také smyslů dítěte. Tyto pomůcky můžeme dělit do několika skupin a to následovně (Svobodová, Jůva, 1996, s. 39):

1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy;
2. jazykový materiál – soubory zvířátek, obrázková abeceda;
3. matematický materiál – geometrická tělesa;

4. smyslový materiál – vliv povrchu, barvy, zvuku či tvaru;
5. materiál ke kosmické výchově – vztah člověka k přírodě a život s ostatními lidmi.

Tyto jednoduché pomůcky jsou mezi žáky velmi oblíbené, dokonce více než některé složité a drahé hračky. Cílem těchto hraček je, aby s nimi žáci pracovali a sami si tak vytvořili vlastní zkušenosti. Nedochází k předávání již hotových informací od dospělých. Děti nejvíce využívají smyslové vnímání k syntetickému pochopení. Rozdělujeme tři fáze výuky (Svobodová, Jůva, 1996, s. 39):

1. prve daný předmět nějak nazveme – například barva je zelená;
2. poté ho poznáme, o co se tedy jedná a k čemu nám slouží – přinést nebo použít;
3. nakonec vyslovíme slova.

Tento materiál je pro děti velmi důležitý, jelikož díky němu se mohou rozvíjet, ale také poznat chybu a poučit se z ní. Napomáhá také ke koncentraci a pozornosti žáků. Nejvíce je používán pro (Svobodová, Jůva, 1996, s. 39):

1. určování rozdílů povrchů – tvrdý, měkký, drsný, hladký;
2. určování vlastností na základě protikladů – hlučný – tichý, lehký – těžký;
3. určování stejných tvarů na základě stavebnic a geometrických těles – jehlany, kostky, hranoly, věže či válce;
4. určování podobných věcí – zvonkohra s podobnými tóny, dvojice barevných tabulek.

1.4 Dospělý v Montessori pedagogice

1.4.1 Učitel v Montessori pedagogice

Vztah dítěte a vychovatele se zcela liší od učitele v běžných základních školách. Výchova podle konceptu Marie Montessori není o napomínání a udržování kázně, aby děti pracovaly, ale o podporování dětí a pomáhání dětem při jejich práci. Výuka by měla být v příjemném prostředí bez stresu, strachu, únavy, nervozity či přetížení dětí. Velký důraz je kladen na sebedůvěru dětí. Děti si samy musí důvěřovat, to jim pak pomáhá se správně rozvíjet a vzdělávat. Znamky, které jsou v běžných základních školách, se zde vůbec nevyskytují. Vnitřní motivaci tvoří samotný zájem dítěte něco se naučit, a ne odměna v podobě známek. Pokud žák daný úkol zvládne a je se sebou spokojený, dochází k posílení jeho sebedůvěry. Po splnění úkolu si ho dítě samo zkontroluje pomocí výsledků, které mu dá vychovatel. Vychovatel zde tedy neplní funkci „kontroly či opravy“ výsledků žáků. Důležitým pojmem jsou zde práva dětí, co všechno si mohou dovolit, ale také jejich povinnosti. To stejné se pak týká vychovatelů (Kasper, Kasperová, 2008, s. 139).

Učitel neboli v tomto konceptu spíše vychovatel, má za úkol dohlížet na práci dětí. Snaží se dítě povzbuzovat a pomáhá mu při zvolení různých didaktických materiálů na základě jeho věku a schopností. Poté kontroluje průběh práce, zdali někdo potřebuje s něčím pomoci, a nakonec uložení didaktických předmětů opět na své původní místo. K hodnocení žákova výkonu neslouží pouze daný vychovatel, ale také ostatní spolužáci. Je důležité, aby i ti dali žákovi určitou zpětnou vazbu, co si oni myslí o jeho výkonu. Každé dítě rádo slyší uznání, že se mu něco povedlo, a tedy určitou pochvalu od ostatních. Nesmí se to s ní však přehánět, aby pak dané dítě nedělalo úkol jen kvůli pochvale, kterou možná získá na konci splnění. Montessori pedagogika se zaměřuje hlavně na činnosti dítěte, co všechno dokázalo. Vychovatel má tedy pomoci žákovi, aby si uvědomil, co se právě splněním úkolu naučil a jak toho sám dosáhl. Tyto úkoly, které děti plní, jsou pro ně samotné, a ne pro učitele, jak by se to někdy mohlo zdát. Cílem je zvýšit žákovo sebevědomí, rovnocennost a sebedůvěru (Kasper, Kasperová, 2008, s. 139).

Vychovatel má ve škole tedy velmi specifické postavení. Jeho úkolem je připravit dobré prostředí pro žáky a také didaktické pomůcky pro výuku. Nestojí však před třídou jako tomu je u běžné základní školy, ale projevuje se pouze nepřímo. Dohlíží na děti a měl by najít pochopení pro děti, co si ony samy přejí či co potřebují. Vztah, který má k dětem, by měl být harmonický. Je důležité, aby z jeho postavení nedocházelo k pocitu, že on je snad něco více než žáci. Nadřazenost se zde nepřipouští. Měl by být naopak plný porozumění, trpělivý a skromný. Ve škole musí vytvořit takové prostředí, podporující vývoj dětí. Tato činnost vychovatele se musí podřítit svobodnému rozhodování dítěte a podporovat tak sebevýchovu u žáků. Cílem Montessori pedagogiky je také zbavit dítě diktatury a poroučení od dospělých. Dospělí mají rádi, když jsou děti hodné, sedí vzorně v lavicích a poslouchají. S tím ale Marie Montessori nesouhlasí. Říká, že na základě toho dochází k omezování spontánního vývoje dětí a s tím spojený zpomalený vývoj schopností dítěte. Vychovatel musí děti pozorovat, jaké mají schopnosti, aby nedocházelo k jejich přetěžování. Vychovatel si také musí uvědomit, že se má k dítěti chovat takovým způsobem, jako by chtěl, aby se lidé chovali k němu. Práce vychovatele by se měla řídit následujícím heslem: „čekat a pozorovat“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 42).

Vztah mezi dítětem a dospělým se buduje v průběhu vývoje dítěte. Vychovatel má za úkol dítěti pomáhat a podporovat ho v jeho vývoji. Pokud se mezi těmito dvěma jedinci vyskytuje negativní vztah, je potřeba na něm pracovat a vylepšit ho. Nejhorší je, pokud se zde nachází zlost či pýcha. Někdy bývají tyto pojmy označovány jako vztek a hrdost, nicméně se jedná o to samé. Abychom je mohli odstranit, musíme být otevření k určité změně. Vztah mezi dospělým a dítětem nesmí být nadřazený, ale naopak, musí to být rovnocenný partnerský vztah, kde ani jeden není víc než druhý. Je důležité, aby se navzájem respektovali a uznávali. Ze vztahu však musí vyplývat, že dospělý má přirozenou autoritu. Existují určité mantinely, které dítě nesmí přesáhnout. Potom by si mohlo snadno myslet, že je „vládcem“ všeho a všech, a to rozhodně není správné (Zelinková, 1997, s. 72–73).

Vychovatel tohoto nového typu musí mít podle Olgy Zelinkové tyto vlastnosti:

1. je tzv. podněcovatelem svobody dítěte;

2. je služebníkem lidského ducha. To znamená, že se snaží povzbuzovat nezávislost dítěte. Jako nejdůležitější znak můžeme chápat svobodný vývoj dítěte. Připravuje takové pomůcky, které dítě rozvíjí, ale zároveň pro něho nejsou příliš náročné. Měl by dítě vést, aby se samo chtělo rozvíjet a učit;
3. je pomocníkem a také oporou dítěte. Jde dítěti příkladem a ukazuje mu, jak správně s pomůckami zacházet. Je jeho vzorem, které dítě pak napodobuje;
4. je organizátorem a vedoucím. Dohlíží na práci a aktivitu dítěte. Existují dvě podmínky, které musí dospělý dodržovat. První podmínka je, že dospělý se má soustředit na vedení a dítě naopak na individuální cvičení. Druhá podmínka je, že mu kdykoliv musí poskytnout pomoc, pokud ji potřebuje. Jeho funkce organizátora pak znamená, že připravuje určité učební situace, díky nimž se pak dítě dokáže na práci plně soustředit. Pokud dochází k příliš velké svobodě, která není nikým řízená, může hrozit chaos;
5. je spolupracovníkem přírody i Boha-tvůrce, a to na základě dodržování senzitivních období dítěte (Zelinková, 1997, s. 73).

Vychovatel, který chce těchto kvalit dosáhnout a být pro děti dobrým pomocníkem, musí na sobě hodně pracovat. Musí mít dostatečné znalosti o didaktických materiálech, které jsou zde pro děti, dále pak o organizaci a o péči o děti. Vyskytuje se zde opravdu velký rozdíl ve srovnání s běžnou základní školou. Tam má učitel obvykle funkci takovou, že veškeré informace předává pomocí ústní formy, tedy většinou vypráví o dané látce. V tomto typu pedagogiky však látku ústně nevykládá. Jeho úkolem je pozorovat děti při práci a když vidí, že si dítě neví rady, rád mu pomůže. Vychovatel však musí najít vhodný poměr mezi krajními hodnotami a to – pomoci s tím, co žák opravdu potřebuje vs. nepomáhat mu až příliš moc. Dát mu určitou svobodu a volnost vs. neignorovat ho, když potřebuje pomoci. Dát dětem málo činností, které mohou vykonávat vs. zahltit ho příliš mnoho aktivitami (Zelinková, 1997, s. 74).

Největší chybou, ke které může dojít, je ztráta spontánnosti dítěte. Tomu nastane, pokud s chybou pracujeme nevhodně. Úkolem vychovatelů je děti při práci pozorovat, jestli se

dokáží soustředit, a jak jim to jde. Dítě se v průběhu své práce něco učí a zlepšuje. Pokud dojde k nějaké chybě, samo se ji pokouší vyřešit a opravit. Chyba má podněcující charakter, to znamená, že když dítě samo hledá správné řešení, cítí se díky tomu samostatně a nezávisle. Pokud se zde však objeví dospělý, dojde k přerušení daného procesu u dítěte. Chyba je přeci úplně normální a každý se z ní může poučit. Marie Montessori tvrdí, že pokud děláme chyby, či se jakkoliv mýlíme, je to životní realita (Zelinková, 1997, s. 74).

1.4.2 Rodiče v Montessori pedagogice

Rodiče hrají v životě každého dítěte tu nejdůležitější roli. Dali mu život, starají se o něho a jsou tu pro něj vždy, když potřebuje. Chtějí, aby se dítě dobře rozvíjelo, aby se naučilo mluvit, postupně chodit či psát a počítat. To přeci patří k základním dovednostem každého člověka. Rodiče mají vzhledem k dítěti největší autoritu, jsou s dítětem určitým způsobem propojeni a zajímají se o práva dítěte (Zelinková, 1997, s. 74–75). Je důležité se také dívat na zdraví dítěte. Bohužel i ve škole dochází k jeho „ničení“. Děti často sedí shrbené, což není pro jejich páteř vůbec vhodné. Někdy zde dochází i k psychickým problémům. Děti mohou mít ve škole strach, zbytečně se stresují či jsou přetíženy. Postupně tak mohou ztrácet svou sebedůvěru a elán do života. Bohužel někteří rodiče se zaměřují především na známky a na to, kam dítě půjde na střední či vysokou školu. Nejdůležitější je, aby rodiče se školou dobře spolupracovali. Jejich společným zájmem by měl být rozvoj dítěte a jeho individuality (Kratochwil, 1992, s. 212–221).

2 Hodnocení

Co to vůbec znamená něco nebo někoho hodnotit? A proč je ve škole tak důležité? *Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 11).

Hodnocení hraje významnou roli v životě každého člověka. Neustále něco hodnotíme, ať už si to uvědomujeme či nikoliv. Jedná se o běžné věci, zda se nám něco líbí nebo jestli s někým souhlasíme či ne. Hodnocení je však subjektivní záležitost, každý člověk dané věci vidí jinak a hodnotí podle svých vlastních kritérií, které si vytvořil. Ovšem ne vždy by to tak mělo být. Jsou situace, kdy by člověk měl být zcela objektivní a na danou věc nahlížet nezaujatě (Kolář, Šikulová 2009, s. 10–15).

Když bychom se podívali do historie vývoje hodnocení, zjistíme, že již v předválečné České republice bylo popsáno mnoho nevýhod ve známkování a klasifikace. Velmi známí pedagogové, jako například V. Příhoda nebo O. Chlup, chápali zkoušení jako neobjektivní. Snažili se najít různé možnosti, jak by se mohlo změnit na objektivní. Další metoda hodnocení, která se dříve používala, byly objektivní didaktické testy. Po nějaké době však byly kritizovány, protože vedly k velkému stresu žáků (Beneš, Rambousek, Fialová 2005, s. 411). Existují také další důvody, proč tyto testy nejsou tak výhodné. Jedním z důvodů je, že deformují realizované kurikulum. Kurikulum se pak zužuje pouze na ty informace, které se nachází v testech. Také dochází ke snížení iniciativy, tvořivosti a zodpovědnosti učitelů. Tyto testy dále nejsou vhodné proto, jelikož se soustředí pouze na samotný výsledek a ne na proces učení. Vedou k učení pouze jednoduchých dovedností a znalostí, ale ne ke složitějším cílům, které se od vzdělávání očekávají (Straková, Slavík, 2013, s. 278).

2.1 Vymezení pojmu školní hodnocení

Podle Slavíka (1999, s. 23–24) jsou školním hodnocením „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. Hodnocení se ve výuce nachází neustále, ačkoliv ne vždy si ho zcela uvědomujeme. Jedná se například o povzbudivý úsměv, pochvalu či pokývnutí hlavou. V situacích jako jsou závěrečné zkoušky, zkoušení u tabule nebo písemné práce, je toto hodnocení záměrné a viditelné (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16–22).

U hodnocení srovnáváme objekt neboli předmět hodnocení s jiným srovnatelným objektem anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Objektem myslíme buď školní výkon žáka anebo pak výsledek, kterého dosáhl po splnění úkolu. Daný výsledek porovnáváme s minulými výsledky žáka, jestli se zlepšil nebo naopak zhoršil, nebo s ostatními spolužáky či s určitou normou, která je všeobecně dána. Typické je tyto formy střídat a doplňovat, aby bylo hodnocení co nejpřesnější. Také uspořádání hraje v hodnocení důležitou roli. Můžeme si vytvořit tzv. hodnotový žebříček a pozorovat tak, kde se určitý žák v něm nachází. To znamená, že jakmile vytvoříme daný žebříček, poté už je zcela jednoduché přiřadit k němu určité číslice a pak tedy konkrétní známku. Toto uspořádání je základní podmínkou kvantifikovaného hodnocení (Slavík, 1999, s. 15–16).

Hodnocení žáků ve výuce můžeme nazvat jako systematické hodnocení. Ostatní hodnocení jsou převážně všeobecná a náhodná. Tuto systematickост hodnocení žáků poznáme v tom, že ji má daný učitel připravenou, organizovanou a provádí ji pravidelně. Výsledky pak můžeme srovnávat s určitými normami. Díky tomu působí školní hodnocení na celou výuku a také na schopnost a kvalitu sebehodnocení žáků. Systematickост školního hodnocení také vyplývá z toho, že učitelé používají tzv. vzdělávací standardy, které se nachází ve vzdělávacích programech škol. Tyto standardy slouží jako kritéria při hodnocení. Určují, co se v daném typu a stupni školy bude hodnotit a také jakým způsobem. Jednoduše můžeme říci, že školní hodnocení je zpětnou vazbou, zda zadaných cílů bylo dosaženo či nikoliv. Důležitou roli při hodnocení hraje také doba, kdy k němu dochází. Nejčastěji je to po ukončení daného procesu, jedná se tedy o samotný výsledek. Ve škole je však důležité

hodnotit také průběh učení, zda je žák schopen pracovat promyšleně, samostatně a s pochopením, nebo mechanicky, s chybami či bez nich, rychle nebo pomalu.

Hodnocení má ve školách velký význam. Z experimentů vyplývá, že mnoho žáků se neučí pro vědomosti, ale naopak kvůli hodnocení, které získávají. Díky hodnocení můžeme pozorovat, jak se žáci vyvíjí, v čem se zlepšují nebo naopak co jim dělá problém, jak jsou na tom ve srovnání s ostatními spolužáky. Pomocí hodnocení můžeme uspokojit některé žákovy potřeby, především potřebu být úspěšný je u žáků velmi důležitá (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16–22).

2.2 Funkce a cíle hodnocení

Hodnocení ve škole ale i v životě člověka má několik funkcí. Charakter hodnocení a jeho dopady jsou různé, závisí na tom, která funkce při hodnocení právě převažuje. Každá funkce také působí jinak na žáky, proto je důležité, aby je učitel rozlišoval podle potřeb. Hodnocení pro nás znamená, že buď něco přijímáme nebo odmítáme či se k danému problému můžeme postavit lhostejně (Slavík, 1999, s. 16). Tuto funkci nazýváme motivační funkce hodnocení. Je ve spojení s emocionální citovou stránkou hodnocení a ovlivňuje intimní osobní sféru. Zabývá se převážně city a prožitky člověka, které hodnotí, a proto s nimi musíme nakládat velmi opatrně. Na takové věci se ptáme: Proč se ti to líbí? Nebo právě: Proč se ti to nelíbí? Hodnocení se také zabývá významem, smyslem či důležitostí toho, co je kolem nás. Tato funkce, tzv. poznávací funkce hodnocení, je spojena s intelektuální – rozumovou stránkou hodnocení a zabývá se objektem hodnocení. Základní otázka zní: Co se ti na tom (ne)líbí? (Slavík, 1999, s. 17). Poslední funkcí hodnocení je pak aktivní působení na skutečnost a ke změnám, které jsou ve shodě s hodnotami, který daný člověk respektuje. Zde máme na mysli konativní funkci hodnocení, která se zabývá lidskou vůlí k činu. Na tuto funkci se tážeme po aktivitě (Slavík, 1999, s. 18).

Školní hodnocení má velký vliv na žáky, působí motivačně na výkon žáka, tedy jeho činnosti, chování či vlastnosti, dále pak regulačně na výkon žáka i učitele, zde máme na mysli zpětnou vazbu, na průběh psychických procesů jako jsou city, pocity. Vyvolává

průvodní fyziologické změny, ovlivňuje následující průběh učení a chování, vlastnosti osobnosti například sebevědomí žáka či vztah k lidem. Poskytuje údaje o žákovi při jeho socializaci a o řízení učebního procesu ve skupině. Díky tomu zjistíme o žákovi mnoho informací, na které je potřeba při hodnocení vždy dohlížet. Definice funkcí hodnocení jsou velmi rozsáhlé, proto je většinou slučujeme. Mezi nejzákladnější funkce patří motivační, informační, diferenciační a prognostické. Nyní bych se chtěla zaměřit na jednotlivé funkce podrobněji (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45–46).

2.2.1 Motivační funkce hodnocení

Díky hodnocení můžeme žáky motivovat k lepším výkonům. Motivaci můžeme rozdělovat na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace znamená, že dítě je zvědavé a samo se chce dané informace dozvědět. Dítě tedy nepotřebuje žádnou odměnu. Žák vykonává danou činnost, protože on sám chce a baví ho to (Fontana, 1997, s. 153). Vnější motivace je pak založena na dvou principech, a to získat odměnu či se vyhnout trestu a posměchu. Žák však bude vykonávat danou aktivitu jen do té doby, než přejde toto nebezpečí (Doulík, Škoda, 2008, s. 24). Na druhou stranu hrozí, že žáky budeme pomocí hodnocení demotivovat, a to buď částečně anebo úplně. Skrz hodnocení učitele zažívají žáci úspěch či neúspěch, který je velmi ovlivňuje. Každý žák si přece přeje být úspěšný a nechce zklamat učitelovo očekávání. Pokud se jedná o pozitivní hodnocení, žáka to povzbudí a chápe to jako odměnu za práci, kterou vykonal (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46–47). Ze zahraničních výzkumů však vyplývá, že pochvaly nemají velký vliv na učení žáků. Nejlepším způsobem, jak žáky motivovat, je povzbudit je k většímu úsilí, tedy projevení vysokých očekávání od žáků (Hattie, Timperley, 2007, s. 85–86). Zde pak cítí další motivaci, proč se zlepšovat a co jim to přináší. V opačném případě však dochází k „otrávení“ žáka, žák ztrácí zájem o daný předmět či dochází k „nenávisti“ konkrétního učitele. V nejhorším případě vzniká odpor celkově v jakékoliv práci ve škole. Žák se cítí dotčen a ztrácí veškerý zájem o vzdělání. Intenzita motivační funkce je spojena s emocionální a citovou stránkou člověka a ovlivňuje i intimní oblasti člověka. Motivace žáka znamená chtít se učit a dozvědět se něco nového, k tomu potřebujeme silný emocionální impuls. Tím můžeme rozumět právě hodnocení, které probíhá ve škole. Z praxe

můžeme říci, že ono hodnocení je právě motivací žáků. Kolikrát se neučí pro učivo či pro informace, které se dozví, ale naopak proto, aby dostali „jedničku“ a měli dobré známky (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46–47).

2.2.2 Informační funkce hodnocení

Ve výuce je velmi důležitá zpětná vazba. Pomocí hodnocení získávají žáci informace o tom, jakého výsledku dosáhli vzhledem k daným normám, na jaké kvalitativní úrovni je jejich výsledek ve vztahu ke spolužákům ve třídě, také úroveň jejich učebních činností či kvalit norem jednání a chování, které získali. Učitel využívá různé diagnostické prostředky, aby tyto informace o žácích získal. Jedná se například o didaktické testy, různé druhy zkoušení, samostatnou práci, projekty a další. Jejich prostřednictvím pak získává informace, které pomocí hodnocení předá samotnému žákovi a jeho rodičům. Informační hodnota hodnocení vyplývá z porovnání žákova výkonu s danou normou. Hodnocení učitele můžeme chápat jako určitou zprávu o tom, zda žákův výkon byl správný či naopak chybný. Díky tomu by se měli žáci naučit kriticky nahlížet na své činnosti, ale i svých spolužáků. Tato informační funkce hodnocení dává určité informace o výkonech žáků a může mít odlišné kvality. Informačně „chudá“ informace je taková, kde se jedná pouze o známku a nejsou k ní uvedeny další komentáře. Aby žáci získali více informací o svém výkonu, je nezbytné, aby učitel využíval tzv. „obsahovou analýzu výkonu“. Obsahovou analýzu výkonu můžeme vysvětlit tak, že učitel řekne žákovi informaci o jeho výsledku, jak se mu to podařilo v porovnání s danou normou, co už tedy umí a co se naučil. Principem této analýzy je vyhodnotit, zda použité pracovní postupy byly správné, uvědomit si chyby, které žák udělal, pomoci mu, jak může dále pokračovat a jak se zlepšovat. Tato analýza se zaměřuje hlavně na proces žákova učení, a nejen na samotný výsledek. Pro samotného učitele hraje hodnocení nesmírnou roli, díky tomu může zhodnotit svou vlastní vyučovací činnost. Výsledky žáků můžeme chápat jako jakési „zrcadlo“, co učitel žáky naučil. Informační funkce znamená pro učitele funkci nejen kontrolní, ale i diagnostickou (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48–49).

2.2.3 Diferenciační funkce hodnocení

Školní hodnocení rozděluje žáky do několika skupin podle výkonu, kterého při dané práci dosáhli. Jedná se o pracovní tempo žáků, učební styl, úroveň znalostí či zájmy. Učitel může tohoto rozdělení využít, když si chystá svou přípravu na hodinu. Lze zde zakomponovat náročnost daných úkolů ale také obsah, čeho se úkoly budou týkat, jakých oblastí. Bohužel se však vyskytují případy, kdy tato diferenciaci není vhodná. Jedná se například o rozdělení tříd na studijní a nestudijní. Toto dělení vzniklo na základě prospěchu žáka a předpovídalo to pak jeho další vzdělávání. Mezi další diferenciaci, která je nepřipustná, patří tzv. „škatulkování“ či „nálepkování“ žáků. Jedná se o to, že si žáka zapíšeme pod určitou známkou, kterou mu pak neustále podsouváme. Například „tomu fyzika nikdy nepůjde“ a automaticky mu dáváme horší známky. Naopak jsou situace, kdy určitého žáka bereme jako „jedničkáře“ a když pak jednou dostane horší známku, hned se zajímáme, co se stalo, jak je možné, že ji dostal (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54).

2.2.4 Prognostická funkce hodnocení

Prognostická funkce hodnocení znamená, že když budeme znát výkony daného žáka, jeho možnosti a výsledky učení po delší dobu, jsme potom schopni předpovědět jeho studijní perspektivu, jak se mu tedy bude dále dařit. K této funkci nám pomáhá právě hodnocení. Každý učitel vyučuje mnoho žáků, je těžké si tedy zapamatovat, jak si každý žák vede. Díky známkám však získáme daný přehled o žácích, můžeme je chápat jako opěrné body, které nám vždy poradí, jak si daný žák ve škole vede. Tuto funkci můžeme využít, když se žáci rozhodují, kam půjdou na střední či dále vysokou školu. Díky ní může učitel pomoci žákovi vybrat si správnou školu a obejít se tak různých zklamání (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53).

2.3 Typy hodnocení

V dnešní době existuje mnoho typů, jak můžeme hodnocení dělit. Různí autoři je dělí podle různých hledisek. Každý typ má ve škole určitý význam. Učitel si tedy musí dopředu promyslet a vybrat, který typ využije na základě toho, k jakému cíli směřuje. Zde máme na mysli cíl ke vztahu výuky, k předmětu, k pedagogické situaci, k předmětu hodnocení, kde dané hodnocení probíhá atd.

Například Kosová (1998) rozděluje typy hodnocení podle zdroje, tedy kdo je zde subjektem hodnocení, a to na hodnocení vnější – heteronomní – zdroj hodnocení objektu je mimo a na hodnocení vnitřní – autonomní – zdrojem hodnocení je sám objekt.

Další rozdělení je podle vztahové normy, kterou daný učitel využívá, tedy na hodnocení sociálně normované a individuálně normované. V prvním případě dochází ke srovnávání výkonů konkrétního žáka s ostatními spolužáky. Můžeme to chápat jako určitou soutěž mezi spolužáky. Každý chce být nejlepší a dosáhnout tak co nejlepšího výkonu. Žáci mají stejné podmínky, stejnou úlohu a stejný čas. Hrozí zde však velké riziko, že určitá část žáků je stále úspěšná a ti ostatní neúspěšní. To pak může být pro žáky psychicky náročné, hlavně v případech, kde se jedná o úspěch a výkon. Žáci také získávají strach z postavení ve třídě, ze ztráty oblíbenosti či prestiže. Tomu se však nevyhneme ani v praktickém či osobním životě. Ve druhém případě dochází k porovnání výkonů žáka s jeho minulými výkony. Vyučující se zaměřuje pouze na konkrétního žáka a jeho výsledky. Zde můžeme sledovat jednotlivé zlepšení žáka, které směřují k určitému cíli. Tedy i tento „slabší“ žák tak zažije pocit úspěchu či pochvalu. Dochází také k podpoře jeho vlastní důvěry ve vlastní sílu. To je pak důležité při sebehodnocení žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32–33).

2.3.1 Bezděčné hodnocení

Ne každý si uvědomuje, že i neverbální projevy jako například úsměv, určité gesto či pokývnutí hlavou učitele, jsou znaky, které jsou pro žáky důležité. Když si představíme situaci, kde je žák ústně zkoušený a učitel mu přikyvuje či se na něho usmívá, je to pro žáka

velmi příjemné. Žák získává pocit, že mluví správně a daný učitel s ním souhlasí. Také se cítí mnohem lépe a sebevědoměji, než když ho zkouší učitel, který má na tváři kamenný výraz a žák tedy nemá nejmenší tušení, co si o něm daný učitel právě říká. Bezděčné hodnocení je zcela spontánní. Závisí na každém učiteli. Do výuky však přináší pocit lidskosti a osobitosti. Bezděčné hodnocení je holistické, to znamená, že hlavní důraz klade na celkový dojem z hodnoceného objektu, který můžeme vysvětlit například pojmy líbí a nelíbí. Je důležité, aby si učitelé dávali pozor na negativní bezděčné hodnocení. Zde máme na mysli pohrdání či výsměch ze strany učitele. Žáka mohou tyto projevy velmi odradit a také citově zasáhnout (Slavík, 1999, s. 33–35).

2.3.2 Záměrné hodnocení

Záměrné hodnocení se od bezděčného hodnocení liší tím, že zde probíhá hodnocení pod kontrolou vůle a vědomí. Toto hodnocení se dá dobře formalizovat a analyzovat. Slavík (1999) rozděluje tento typ hodnocení na analytické a formalizované. Analytické hodnocení nebere daný objekt jako celek, ale naopak, zabývá se konkrétními dílčími vlastnostmi. Formalizované hodnocení je v podobě určité formy, tedy hodnotící zprávy. Díky tomu s ním lze dobře pracovat a určitým způsobem ho zaznamenávat. Nejčastějším projevem tohoto typu hodnocení je právě známka či slovní hodnocení. Toto hodnocení je velmi výhodné, jelikož se k němu můžeme lehce vrátit na základě údajů, které jsme si zapsali (Slavík, 1999, s. 35).

2.3.3 Sumativní hodnocení

Smyslem sumativního hodnocení je podle Slavíka získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech, někdy bývá označováno také jako finální, nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor. Jeho hlavním znakem je rozhodnout, jestli daný žák vyhověl či nevyhověl (Slavík, 1999, s. 37). Mluvíme tedy o tom, čeho žák dosáhl. Máme na

myslí celkové hodnocení výkonu žáka v určitém časovém období. Díky němu se dozvíme, co daný žák dokázal na konci určitého období, tedy v pololetí anebo na konci školního roku. Toto hodnocení může být vyjádřeno buď známkou, anebo slovním hodnocením. Od formativního hodnocení se liší tím, že zde mluvíme o konečném hodnocení, u formativního hodnocení se jedná naopak o průběžné hodnocení. Dalším znakem, kterým se tyto dvě hodnocení od sebe liší, je informační hodnota. U sumativního hodnocení jsou informace důležité nejen pro rodiče, jak si jejich žák vede, ale také pro přijímací řízení ať už na střední či vysoké školy. Formativní hodnocení hraje důležitou roli pro samotného žáka, tedy kde on má slabé či silné stránky (Starý, Laufková, 2016, s. 19–20).

2.3.4 Formativní hodnocení

Hlavním cílem formativního hodnocení je pozitivní rozvoj člověka. Jedná se o rozvoj v chování, ale i v poznání. Formativní hodnocení je takové hodnocení, kde učitelé poskytují informaci o vědomostech a dovednostech daného žáka a také o způsobu, jak je zlepšit. Díky této informaci bude žák vědět, jak na tom nyní je, a kde se potřebuje zlepšit. Když se zamyslíme nad tím, jak probíhá hodnocení ve školách nyní, vidíme, že zpětnou vazbu dává minimální počet učitelů. Většina učitelů klasifikuje žáky pouze známkou bez konkrétního komentáře. Žák se tedy nedozví, v čem konkrétně by se měl zlepšit. Naopak pro žáka, který se chce dozvědět něco více o svém výkonu, zjistit své silné, ale hlavně slabé stránky, na kterých by měl zapracovat, aby se mohl zlepšit a posunout dále, tak tyto informace ze své známky nezíská. Většina žáků ale i rodičů si myslí, že když má jejich dítě výborné známky, znamená to, že vše umí a už se tedy vůbec nepotřebuje zlepšovat. To však nemusí být pravda. Vždy se najde určitá oblast, kde by žák mohl zapracovat a zlepšit se.

Cílem každého hodnocení by mělo být, aby se žák dozvěděl, kde je potřeba se zlepšit, tedy určitou zpětnou vazbu o svém výkonu. Aby se mohl zlepšit, potřebuje znát dvě základní informace: kvalitativní složku hodnocení – kritérium – to znamená, v čem je jeho práce vyhovující, a kvantitativní složku hodnocení – tj., do jaké míry je vyhovující. Zde mluvíme o určité škále, kde dochází k porovnání různých výkonů (Starý, Laufková, 2016, s. 11–18).

2.3.5 Normativní a kriteriální hodnocení

U obou typů hodnocení hraje důležitou roli měřítko. V prvním případě je tímto měřítkem sociální norma. Ta je vytvořena vzhledem k určité skupině žáků. To chápeme tak, že výkon konkrétního žáka je srovnáván s výkony jeho spolužáků. Spolužáci plní úplně stejný úkol jako tento žák. Jejich podmínky jsou tedy zcela rovnocenné. Toto hodnocení nazýváme zkouška relativního výkonu. V situaci, kdy tento konkrétní žák dosáhne horšího výsledku než ostatní, automaticky ho řadíme mezi neúspěšné, i když svůj úkol třeba splnil. Normativní hodnocení chápeme jako určitou soutěž s ostatními (Slavík, 1999, s. 40). Z hlediska rozdělení podle vztahové normy zde mluvíme o sociálně normovaném hodnocení. Je zde však riziko, že někteří žáci budou ve srovnávání s ostatními stále neúspěšní, jelikož nedosáhnou stejně dobrého výkonu jako ostatní (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32–33). Můžeme si zde uvést jeden příklad, jedná se o závod ve skoku do výšky. Každý žák přeskóčí laťku v různé výšce. Mohli bychom tedy říci, že to žák zvládl a dosáhl tak úspěšného výkonu. Bohužel to tak nefunguje. Zajímá nás pouze, jestli daný závodník skočil výš než ti ostatní. Příkladem normativního hodnocení jsou různé zkoušky na školy či přijímací pohovor do práce. Úspěšní jsou pouze ti nejlepší (Slavík, 1999, s. 40).

Když bychom výše zmiňovaný příklad v závodu ve skoku do výšky posuzovali podle kriteriálního hodnocení, byl by pak výsledek každého žáka odlišný. Každý žák by uspěl, jestliže by přeskóčil laťku v určité výšce, kterou určil vyučující. Je zde tedy zcela jedno, jak jsou na tom ostatní spolužáci. Každý žák je hodnocen sám za sebe podle určitých kritérií učitele (Slavík, 1999, s. 40–41). Sledujeme tak pouze konkrétního žáka a jeho vývoj. Žák tedy také zažívá pocit úspěchu. Toto hodnocení podle vztahové normy můžeme nazývat jako individuálně normované hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32–33). Měřítkem kriteriálního hodnocení je splnění daného úkolu. Při hodnocení žáka používáme pouze dva stupně a to vyhověl – nevyhověl. V tomto případě mluvíme o zkoušce absolutního výkonu. Výkon ostatních nesouvisí s výkonem konkrétního žáka. Stačí pouze splnit daný úkol. Kriteriální hodnocení může být spolehlivé pouze v případě, že tyto kritéria jsou dobře určená. Dobrým příkladem tohoto hodnocení je řidičská zkouška. Člověk uspěje v případě,

pokud on sám zvládne pravidla silničního provozu a také řízení vozidla. Zde nehraje žádnou roli, jestli to někdo zvládl lépe nebo hůře (Slavík, 1999, s. 40–41).

2.4 Formy hodnocení

Formy hodnocení žáků můžeme chápat jako vnější projevy toho, kdo hodnotí. Jedná se určité způsoby, díky kterým učitel formuluje výsledky hodnocení. Každý vyučující využívá různé prostředky, od mrknutí okem, pokývnutí hlavou, dále pak jednoduchá slovní spojení, několikavětné vyjádření, známky, až po různé obsahové analýzy výkonu žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77–79). Existuje tedy několik forem hodnocení. Některé z nich mají neformální charakter a jsou v hodinách zcela běžné, aniž bychom si je uvědomovali. Jedná se o různé projevy učitelů, které mohou být pro žáka někdy velmi těžké a mohou se odrazit i na jeho psychice. Vedle těchto neformálních forem existují také formální. Tyto formy jsou již mnohem významnější a můžeme je vidět například na vysvědčení žáka (Pařízek, Solfronk, 1996, s. 28). Podle Školského zákona rozlišujeme tři formy hodnocení a to klasifikace, slovní hodnocení a kombinace těchto dvou způsobů. Nyní bych chtěla jednotlivé formy blíže vysvětlit (Školský zákon, 2015, § 69).

2.4.1 Klasifikace

Klasifikace je v současných školách chápána jako základní forma hodnocení. Vyučující však používají i další formy, jako například hodnocení procenty, symboly či body. Klasifikace je forma kvantitativního hodnocení. Velkou nevýhodou však je, že je to velmi obecná informace o žákovi, nedozvíme se z ní nic konkrétnějšího. Vyučující nehodnotí pouze vědomosti a dovednosti žáka, ale také jeho chování, zájmy, vyjadřovací schopnosti či celkový přístup žáka ke vzdělávání. Ve známce se však někdy může odrazit i osobní vztah daného učitele k žákovi. Hodnotit všechny tyto věci pouze jednou známkou je zcela

nemožné. Znamka je konečný výsledek dané práce, je to statické označení, avšak vyučování a učení je dynamické (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84–87).

Znamky s sebou však přinášejí mnoho nevýhod. Mezi ně patří například tyto:

- Učitelé považují známky za velmi důležité (Čapek, 2014, s. 111).
- Učitelé nedokážou rozpoznat, co všechno hodnotíme známkou (Čapek, 2014, s. 111).
- Učitelé si neuvědomují, že známky nesvědčí o nejdůležitějších cílech vzdělávání (Čapek, 2014, s. 111).
- Při známkování dochází k upřednostňování vlastního názoru učitele (Čapek, 2014, s. 111).
- Učitelé klasifikují většinou pouze formální příležitosti, na které se žák připravuje. V ostatních situacích moc nepracuje (Čapek, 2014, s. 111).
- Někteří učitelé mají velmi vysoké nároky na žáky (Čapek, 2014, s. 111).
- Ze známky se nedozvíme o sociální kooperaci žáka, jeho snaze či vytrvalosti. Její rozměr je omezen (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84).
- Žáci se často učí kvůli samotným známkám, získat onu jedničku a nejde jim o samotné vědomosti (Amonašvili, 1987, s. 55).
- Nevýhodou u známek je nízká objektivita, reliabilita (spolehlivost hodnocení) a validita (správnost) (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85).
- Znamka je velmi zjednodušená a abstraktní forma hodnocení. Dozvídáme se z ní minimální informaci o žákově výkonu. Nevíme, v čem by se měl žák zlepšit (Kopřiva, 1994, s. 74).

Znamky mají však i určité výhody. Jedná se například o tyto:

- Klasifikace je zakotvená ve školském zákoně, patří tedy mezi kodifikované formy hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

- Znamka je ve škole chápána jako symbol úspěchu. Také slouží k motivaci žáků (Hrabal, 1988, s. 51).
- Ve známkách rodiče vidí kvalitu svého dítěte (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).
- Znamky slouží také ke srovnání výkonů žáků, ale i chování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

Každý učitel by měl umět známky používat tak, aby pomáhaly dobře nejen jemu, ale i žákům. To se bohužel nestává moc často. Školní klasifikace je často ze strany žáků chápána jako určitá odměna za dobrý výkon, anebo naopak trest. Negativním hodnocením může docházet k ničení psychiky žáka (Čapek, 2014, s. 111–114).

2.4.2 Slovní hodnocení

Kolář a Šikulová (2009) za slovní hodnocení považují takové hodnocení, které posuzuje žákův výkon nebo chování pomocí slovní zprávy. Jedná se o je kvalitativní formou hodnocení. Zahrnuje nejen informace o výsledcích, kterých žák dosáhl v učení, ale také o postojích žáků, jejich úsilí a snaze. Tento typ hodnocení je dovolen ve všech třídách studia. Výkony žáků a jejich chování jsou vysvětleny tak, aby z nich byla jasná dosažená úroveň žáků, tedy to, čeho docílili.

Slovní hodnocení více rozvíjí klasifikaci, dozvídáme s z něj více než z pouhé známky, jako například postoje žáků, míru snahy či pílě. Zaměřuje se na individuální pokroky každého žáka, jeho úspěchy, ale i nedostatky. Zpětná vazba je pro žáky velmi důležitá. Díky ní se dozví, co jim jde a naopak, kde by měli více zabrat, aby tak dosáhli lepšího výsledku a posunuli se vpřed. Další z výhod slovního hodnocení je jeho dialogická forma, to znamená, že bereme žáka jako našeho partnera a ne méněcenného. V dialogu mu pak vysvětlíme, co je dobré a co by potřebovalo ještě zlepšit (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88).

Slovní hodnocení má mnoho kladných stránek (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89):

- Pro žáka je pozitivnější, jelikož se zaměřuje na jeho dobré výsledky a motivuje ho tak dále. Žák nebývá ve stresu jako ze známek.
- Nedochází tak k diskriminaci žáků, kteří jsou slabší.
- Žák se z něj dozví, kde má slabé stránky a na čem by měl příště více zapracovat.
- Výkony žáků hodnotí v různých situacích, tedy jeho znalosti i dovednosti. Díky tomu může žákovi pomoci včas.
- Slovní hodnocení je individuální formou, zabýváme se pouze jedním žákem.

Existují však i určitá rizika slovního hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89–90):

- Slovním hodnocením nesmí být řečena pouze známka slovně, jako například výborně či nedostatečně. V tomto případě nedochází k žádné zpětné vazbě, žák se nedozví nic konkrétního. Také by neměly být používány věty typu „to se mi líbí, to se ti povedlo“, atd.
- Může zde hrozit, že se učitel zaměří na samotného žáka a jeho vlastnosti, a ne na jeho výkon. Nachází se zde riziko „nálepkování“.
- U pochvaly ve slovním hodnocení hrozí, tak jako u známky, že se žák bude učit jen pro pochvalu, a ne kvůli samotným vědomostem.
- Učitel v něm nesmí používat rozkazovací věty.
- Tento typ hodnocení je pro učitele velmi náročný i z hlediska časové přípravy.
- Nemělo by se v něm nacházet srovnání s ostatními žáky, maximálně s předcházejícím výkonem žáka samotného.

Slovní hodnocení může být velmi přínosné, pokud díky němu dojde ke kvalitní zpětné vazbě a žák z ní získá mnoho informací. Bude však funkční pouze v případech, když splní všechny základní funkce, které má školní hodnocení, dozvíme se z něj mnoho informací, žáci tak

získají větší motivaci pro splnění úkolů, dokáže práci žáků usměrňovat či přispívá k tomu, aby žáci byli schopni sebeanalýzy a sebehodnocení. Slovní hodnocení může být buď průběžné anebo závěrečné. Průběžné rozdělujeme do tří typů, jak ho můžeme podat a to ústně, písemně či představením konkrétní práce dětí. Závěrečné pak v podobě vysvědčení. Zde musí mít učitel široké znalosti v několika oborech, jako například diagnostika, didaktika či interpretace. Žáky musí znát velmi dobře.

Při psaní slovního hodnocení je potřeba věnovat pozornost několika oblastem, například: hodnocení vždy začít pozitivními stránkami žáka, až poté se zaměřit na ty slabší. Pokaždé bychom měli navrhnout určitou možnost zlepšení žáka, tedy co konkrétního může pro zlepšení udělat. V hodnocení je dobré používat popisné vyjadřování, tedy popsat situaci, výkon či chování žáka. Uvést co nejvíce informací o žákově výkonu. Naopak bychom se měli vyvarovat posuzujícímu vyjadřování, jako například škatulkování žáka, zaměření se pouze na jeho vlastnosti jako osoby či nálepkování. Jde zde především o činnost žáka. Také by mělo být povzbuzující, aby žáka motivovalo. Nepoužívat ironii či sarkasmus (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88–93).

Podle Slavíka je slovní hodnocení kvalitativní posuzování výkonu či chování žáka, které je formováno pomocí slovní zprávy. Tato forma hodnocení se více odlišuje od klasifikace ve formě sumativního hodnocení než od formativního hodnocení. Podle něj se slovní hodnocení používá i u známek, každá známka má určitý slovní komentář. U sumativního hodnocení se však používá častěji, například shrnujeme-li výsledky žákova učení za delší dobu, třeba za pololetí. Pro dobré slovní vyjádření je však důležitá informovanost a určitá kultura jazykového vyjádření (Slavík, 1999, s. 129–130).

2.5 Hodnocení v Montessori pedagogice

Jak jsem výše zmínila, hodnocení může mít mnoho funkcí a typů. Hodnocení v Montessori pedagogice se však významně liší od hodnocení v běžných základních školách. Klasifikace zde nemá motivační charakter, jejím úkolem tedy není žáky namotivovat. Marie Montessori odmítá tvrzení, že se děti učí kvůli dobré známce. S tím zásadně nesouhlasí. Říká, že děti si

danou práci či daný úkol samy vybraly, protože je zajímavá a chtějí se něco samy naučit. Na začátku, tedy první dva roky, dochází ke slovnímu hodnocení, kdy jim učitel pouze slovně shrne, jak se mu daná práce povedla, či nikoliv. Od třetího ročníku pak dochází ke klasifikaci. Na konci pololetí dostávají děti vysvědčení. Toto vysvědčení se však liší od klasického. Z něj se rodiče dozvídají, co již dítě zvládlo a co všechno se naučilo. Písemné práce, diktáty či zkoušení se ve škole vůbec nevyskytují. Hodnocení nesmí plnit funkci motivace, obsahuje pouze informativní charakter. Velkou roli zde hraje sociální vývoj dítěte, tedy spolupráce (Zelinková, 1997, s. 83–84).

Děti v Montessori školách mají místo žákovských knížek tzv. záznamy a přehledy o svých pokrocích v učení. Všechny úkoly, které ve škole splní, si ukládají do svého portfolia. Důležitou funkci zde hraje sebehodnocení žáků. Sami si musí zhodnotit, jak daný úkol pro ně byl náročný a kolik úsilí vynaložili k jeho splnění. Nejprve dochází k ústnímu hodnocení, poté k písemnému. Žáci si většinou vedou tzv. deníčky, kde si zapisují, co se daný den naučili. Po delší době si ho mohou projít a vidí tak, kam se během daného času posunuli a co nového umí. Ve škole se realizují různé typy hodnocení, díky tomu si děti mohou samy porovnat svůj úkol, a to na základě kritérií, které jsou vytvořeny. Někdy dostávají za práci body. Po zkontrolování úkolů přichází na řadu vyučující. Ti mají za úkol daný úkol projít a napsat pak žákovi slovní hodnocení. Učitelé však nesrovnávají žáky dohromady. Dochází pouze ke srovnání žákova výkonu s jeho předchozím výkonem. Cílem je totiž osobní rozvoj dítěte. Montessori pedagogika se tedy zcela vyhýbá srovnávání žáků. Každý žák je individuum a má jiné možnosti a schopnosti. Vysvědčení na pololetí či na konci roku se skládá z popisného slovního hodnocení. Učitel se zabývá pokroky dítěte, co všechno se tedy naučilo a kam se posunulo na základě jeho znalostí a dovedností. Toto hodnocení vychází z portfolia dítěte, které si průběžně vede, dále pak z pedagogických záznamů vyučujícího (Montessori ČR, nedatováno).

Praktická část

3 Metodologie výzkumu

3.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Ve svém výzkumu se budu zabývat hodnocením v hodinách občanské výchovy, jelikož patří mezi mé aprobace a mám k ní velmi blízko. Dalším důvodem je, že právě ve výchově k občanství je diskuze velmi důležitá, a tedy i hodnocení ze strany spolužáků. Vybrala jsem si běžnou základní školu a Montessori školu. Sama jsem navštěvovala běžnou základní školu i jsem zde byla na praxích, v Montessori škole jsem byla pouze jednou. Pedagogika Marie Montessori mě velmi zaujala, a proto jsem se o ní chtěla dozvědět něco více. To bylo také důvodem, proč jsem si vybrala právě tento typ alternativní školy.

V praktické části své diplomové práce bych se chtěla zaměřit na školní hodnocení v hodinách výchovy k občanství na 2. stupni běžné základní školy a v předmětu Náš svět na Montessori základní škole. Tyto předměty, i přesto že se jmenují jinak, se ve svém obsahu shodují a mají tedy stejné zaměření. Mým cílem je zaměřit se na odlišnosti v hodnocení, které se vyskytují na těchto dvou typech škol a zjistit, jaké typy hodnocení, kterými jsem se zabývala v teoretické části, se v hodinách vyskytují.

Před začátkem pozorování a následků v obou typech základních škol jsem si položila několik otázek, na které jsem se snažila během pozorování najít odpověď. Má hlavní výzkumná otázka zní:

- Jak se liší školní hodnocení v běžné základní škole a Montessori základní škole?

Dílčí výzkumné otázky, kterými se chci ve své práci zabývat, jsou následující:

1. Jak se liší funkce hodnocení v těchto dvou školách?
2. Jak se liší typy hodnocení?

3. Jak se liší formy hodnocení?

3.2 Výběr metodologického přístupu

Pro svůj výzkum jsem si vybrala kvalitativní přístup. Kvalitativní přístup nelze zcela jasně vymezit. Existuje značná názorová pluralita a obtížně identifikované hranice, které znesnadňují klasifikace tohoto přístupu. S velkým nadhledem můžeme říci, že ne všichni autoři dodržují stejnou terminologii či dělení těchto metod, a to vede k tomu, že kritéria pro vymezení kvalitativního a kvantitativního přístupu nejsou zcela jednotná (Miovský, 2006, s. 13). Kvalitativní přístup je podle Miovského definován jako přístup, který slouží *pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod* (Miovský, 2006, s. 17). Tato definice však není zcela dostačující, jelikož se z ní nedozvídáme přesné charakteristiky tohoto přístupu. Termíny, které jsou s tímto přístupem úzce spjaty, jsou například jedinečnost a neopakovatelnost, procesuálnost a dynamika či reflexivita. Proto je vhodnější uvádět následující definici: *Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.* (Miovský, 2006, s. 18).

Hlavním znakem kvalitativní přístupu je široký sběr dat. Nedochází zde však ke stanovení proměnných ihned na začátku jako je tomu u kvantitativního přístupu. Dále není potřeba předem určit hypotézy a výzkumný projekt je zcela nezávislý na teorii. Cílem tohoto přístupu je prozkoumat daný jev a dozvědět se o něm co nejvíce informací. Postup při získávání informací je induktivní. Teprve po získání informací dochází k vytvoření závěrů. Výstupem tohoto přístupu je vytvoření nové hypotézy či teorie. U kvantitativního přístupu se jedná o deduktivitu. To znamená, že nejprve máme určité teorie, poté dochází k jejich ověřování. Výstupem zde je ověření dané hypotézy (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 22–25).

3.3 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dvě základní školy v Praze. První z nich je běžná základní škola, která je veřejná. Druhá škola je Montessori základní škola. Tato škola zde působí teprve krátce, pár let, a jedná se o soukromou základní školu. Vychází z prvků Marie Montessori a jejím hlavním principem je individualita žáků.

Běžná základní škola se skládá z prvního i druhého stupně. Maximální počet žáků na této škole je 735, v současné době navštěvuje školu 722 žáků. Škola se nachází v rušné oblasti s výbornou dopravní strukturou. Po příchodu do školy uvidíme vrátnici, kde se vždy někdo nachází, aby kontroloval vstup cizích lidí do školy. Škola je otevřená vždy od 6:30, výuka tu však začíná v 8:00 hodin. Součástí školy je také školní družina pro žáky, kde mohou chodit po výuce. Dále má svou vlastní jídelnu a knihovnu. Škola se zaměřuje na cizí jazyky a informatiku. Žáci mají na výběr následující jazyky – německý, anglický, španělský, italský, francouzský či ruský. Každý si tedy může vybrat co ho zajímá a čemu se chce věnovat. Škola disponuje několika odbornými učebnami jako například pro chemii, hudební či výtvarnou výchovu, cizí jazyky nebo také biologii a ICT. V areálu školy se nachází tělocvična, kde žáci tráví hodiny tělesné výchovy. Žáci zde mají na výběr různé akce, kterých se pravidelně účastí. Jedná se o kulturní akce, jako je návštěva divadla či kina, školní výlety, projektové dny, exkurze, adaptační kurzy, jarmarky a mnoho dalších. Škola nabízí žákům opravdu široké možnosti. Mohou se tedy zúčastnit toho, co je zajímavé a o čem se chtějí dozvědět něco více. Škola je velmi aktivní, zapojuje se do nejrůznějších programů. Je součástí Erasmu+ CLIL, SFSN což je projekt na podporu integraci cizinců, S kamarády proti kyberšikaně, Paměťové instituce do škol či škola v síti UNESCO. Také realizuje několik evropských projektů. Ve škole dále působí speciální pedagog, výchovný poradce či školní psycholog a metodik prevence. Škola je také technicky dobře vybavena. Žáci mají možnost k přístupu na WiFi, počítače ve třídách či půjčení školních tabletů při práci ve výuce. Škola nabízí pro žáky různé kroužky, kterých se mohou zúčastnit a dále se rozvíjet. Na výběr jsou od sportovních, tanečních, jazykových až po technické a literárně dramatické.

Druhá škola, kterou jsem si vybrala, je Montessori základní škola. Škola se nachází také v Praze. Jedná se o soukromou školu, která vychází z Montessori pedagogiky. Vznikla

v nedávné době, a to díky spolku rodičů, kteří se zabývali podporou vzdělávání žáků podle Marie Montessori v rámci běžné základní školy. Nachází se v pěkné oblasti nedaleko Vltavy. Tato škola je poměrně malá, maximální kapacita žáků je zde 150. V současné době zde chodí zhruba 140 žáků. Škola je vybavena běžnými učebnami pro výuku. Mimo to se zde nachází jedna studovna, kde probíhá výuka anglického jazyka či tělocvična pro žáky. Škola má také venkovní sportovní areál, kde je hřiště na košíkovou, odbíjenou či tenis. Žáci mohou trávit svůj čas i ve školní zahradě. Škola disponuje jídelnou, kam chodí děti na obědy. Důležité je zmínit, že škola nemá svou vlastní budovu. Nachází se v budově běžné základní školy. Zde má v pronájmu čtvrté a páté patro, kde se žáci vyučují. V každé třídě se nachází koberec, kde žáci tráví spousta času. Dále pak klasické lavice a učební pomůcky. Každá třída má počítač s přístupem k internetu. Škola se zapojuje do mnoha projektů. Jejím cílem je rozvoj sociálního vývoje, a proto klade velký důraz na partnerský přístup a spolupráci. Škola spolupracuje s Montessori ČR, která nabízí pro pedagogy mnoho kurzů a workshopů. Učitelé se jich rádi účastní a rozvíjí tak stále své znalosti. Pro žáky je zde připraven pestrý program, každoročně se konající vánoční setkání s rodiči, den seniorů, školní výlety či různé exkurze. Žáci také chodí na školní farmu, kde pěstují nejrůznější rostliny (Montessori v projektech).

Ve školách jsem navštěvovala nejrůznější třídy. V běžné základní škole jsem byla na hodině u všech ročníků, tedy od šestáků až po deváťáky. Třídy byly různě velké, nejmenší počet žáků měla sedmá třída, kde se nacházelo pouze 19 žáků. Nejvíce pak bylo 27 v šesté třídě. Ostatní třídy byly ve složení 21 a 24 žáků. Na Montessori základní škole nejsou žáci klasicky ve třídách, jako tomu je u běžných základních škol. Mají na výběr určité předměty, kde se mohou všichni zapsat od šestých až po deváté ročníky. Tyto třídy byly tedy smíšené. Počet žáků v hodinách byl velmi odlišný, podle toho, jak žáky dané téma zajímalo. Ve skupinách, které jsem navštívila, bylo nejméně 16 žáků, nejvíce pak 24.

Na následcích jsem byla u dvou vyučujících. Pan učitel z běžné základní školy má kolem 35 let. Mezi jeho obory, které studoval, patří historie, politologie, mezinárodní a teritoriální studia. K tomu si dostudoval pedagogické minimum, aby mohl vyučovat. Nyní učí na této základní škole již tři roky. Druhá vyučující, u které jsem byla v Montessori škole, má aprobaci výchovu k občanství, výchovu ke zdraví a pedagogiku. Učí již 12 let, z toho 10 na

běžné základní škole a nyní dva roky na Montessori škole, kde je velmi spokojená. Už dlouhou dobu do své výuky přidávala alternativní prvky až se rozhodla změnit školu. V současné době vyučuje výchovu k občanství a angličtinu.

3.4 Metody sběru dat

3.4.1 Kvalitativní obsahová analýza školních dokumentů

Ve svém výzkumu jsem si vybrala dokumenty, které jsou pro školu závazné a musí se dodržovat. Jedná se o školní řád školy, klasifikační řád a školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Některé dokumenty jsem našla přímo na stránkách školy, jako je školní řád, jiné mi poslali vyučující, abych s nimi mohla pracovat. Díky těmto dokumentům jsem mohla zjistit, jak je školní hodnocení ve škole chápáno a jak k němu dochází.

3.4.2 Pozorování

Pozorování patří mezi jednu z nejtěžších metod ve sběru dat v kvalitativním výzkumu. Existuje mnoho druhů pozorování, nejčastějším typem je však zúčastněné pozorování (participant observation). Zúčastněné pozorování můžeme vysvětlit jako dlouhotrvající, reflexivní a systematické pozorování aktivit, které se právě uskutečňují přímo v pozorovaném prostředí. Hlavním úkolem tohoto pozorování je odhalit a reprezentovat sociální život a proces. Smyslem tedy není jen ono pozorování, ale poskytnout získané informace také ostatním. Člověk, který dané aktivity pozoruje, zaujímá dvojí postavení. První je, že se sice účastní dané hodiny či situace, ovšem aktivit se neúčastní a pouze je sleduje. Dále je určitým badatelem, který se zde nachází z určitého důvodu zkoumání. Pozorování s sebou přináší mnoho výhod, proč je vhodné pro psychologické výzkumy. Hlavním cílem je zachytit, co se v dané situaci děje a jak probíhá. Pozorovatel musí danou situaci sepsat zcela přesně, detailně a nesmí používat triviální informace. Poté, na základě

informací, který pozorovatel sepsal, si daný čtenář musí celou situaci umět dobře představit, aby tak získal komplexní informace o situaci (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 142–143).

Metody pozorování můžeme rozlišovat na základě různých kritérií. Podle toho, co pozorujeme, rozdělujeme pozorování na introspektivní a extrospektivní. Podle vnějších jevů a projevů na přímé či nepřímé. Typy pozorování pak dále můžeme dělit podle úrovně struktury na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Miovský, 2006, s. 142).

Mým cílem bylo pozorovat hodiny výchovy k občanství a zde se zaměřit na školní hodnocení ve výuce. Před samotným pozorováním jsem si vytvořila záznamový arch. Záznamový arch se skládá ze tří částí. První část je zaměřena na obecné informace o škole, tedy název školy, vyučující, předmět náslechu, počet žáků či pořadí vyučovací hodiny. Druhou část tvoří téma a průběh hodiny a poslední částí je hodnocení. V hodnocení jsem se zabývala nejprve motivací a poté tím, jaké typy hodnocení se v hodině objevují.

Před pozorováním jsem si také nastudovala školní řád, kterým se na škole řídí. V něm se přímo uvádí, jak je to na škole nastaveno s hodnocením a jak daná škola pracuje se školním hodnocením. Poté jsem absolvovala náslechy v hodinách.

Samotné pozorování probíhalo v měsíci září, kdy začala normální výuka, a ne pouze distanční, jako tomu bylo do této doby. Nejprve jsem navštěvovala běžnou, poté Montessori základní školu. Na první základní škole jsem se zúčastnila pěti vyučovacích hodin na druhém stupni základní školy. Jednalo se o třídy od šestého až po devátý ročník. Pozorovala jsem práci v hodině a následnou zpětnou vazbu či hodnocení. Jednalo se o hodiny výchovy k občanství, jelikož tento obor patří do mé aprobace. Poté jsem nastoupila do Montessori základní školy, kde jsem navštívila čtyři vyučovací hodiny opět v šesté až deváté třídě v předmětu Nás svět. Tento předmět je obsahově stejný jako výchova k občanství. Dále jsem zde měla možnost pozorovat tutorská setkání a následující individuální konzultace.

Při hodinách pozorování jsem si veškeré postřehy zaznamenávala do pozorovacího archu. Nejprve jsem si zapsala obecné informace o škole, o jaký typ se tedy jedná, jestli o Montessori či běžnou základní školu, jméno vyučujícího, daný předmět, pořadí hodiny v průběhu dne a datum, kdy jsem tam byla na náslechu. Poté jsem se zabývala hodinou celkově, co tedy žáci probírali a jakou formou k učení docházelo. Zde jsem viděla různé

skupinové práce, klasickou frontální výuku či referáty. Témata zde byla také nejrůznější, od volebního systému až po ekonomii. Během celé hodiny jsem se hlavně zaměřovala na typy hodnocení, které vyučující používá. Kdykoliv jsem daný jev zaznamenala, ihned jsem si ho poznačila do pozorovacího archu a pomocí poznámky podrobněji zapsala, o jaký typ hodnocení se jednalo a v jaké situaci k němu došlo. Tak jsem postupovala v průběhu všech následujících hodin.

3.4.3 Hloubkové rozhovory

Rozhovor patří mezi další metody kvalitativního výzkumu. V odborné literatuře bývá nazýván jako hloubkový rozhovor. Je možné jej charakterizovat jako nestandardizované dotazování určité osoby badatelem, přičemž dochází k dotazování pomocí otázek, které jsou otevřené. Pomocí hloubkového rozhovoru dochází ke zkoumání osob, které se nachází v určitém prostředí, uvnitř konkrétní sociální skupiny. Jeho hlavním záměrem je dozvědět se informace o dané události, jehož součástí byly tázané osoby. Díky otevřeným otázkám badatel zjistí, co si o dané situaci tázaní myslí. Má to velkou výhodu oproti dotazníku, kde musíme odpovědět na základě předem vytvořených otázek (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 159–160). Na základě struktury daného rozhovoru rozlišujeme tři různé typy. Jedná se o nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor. Na vývoj rozhovoru mají velký vliv podmínky, za kterých k rozhovoru dochází a také projev a chování člověka, který klade nejrůznější otázky. Také věk či oblečení tazatele hraje velkou roli a může se pak v odpovědích určitým způsobem projevit, proto to musíme brát v úvahu. Dalším znakem, který ovlivní rozhovor, je denní doba a prostředí, v kterém k rozhovoru dochází (Miovský, 2006, s. 157).

Po pozorování, které jsem v hodinách prováděla, jsem ještě potřebovala doplnit od vyučujících určité informace. Zajímalo mě, jak dlouho oni sami vyučují a jaký mají přístup k hodnocení. Pro rozhovor jsem použila polostrukturovanou formu. Nejprve jsem si připravila otázky, které mě zajímaly, v případě potřeby jsem se doptala na další informace, které se tématu týkají.

3.5 Metody analýzy dat

Jako metodu pro analýzu jednotlivých dat jsem použila otevřené kódování. Kódování obecně můžeme chápat jako určité operace, díky kterým rozebíráme dané informace. Text je tak rozdělen na jednotky, které mají určitá jména a s nimi se dále pracuje. Jako jednotky textu můžeme chápat například slova, věty či odstavce. Každé jednotce, která nově vznikla, určíme určitý kód. Tyto kódy vyjadřujeme nejdříve ad hoc. Cílem je vymyslet určitou „nálepku“, která se nejvíce hodí k dané výzkumné otázce. Výzkumné otázky pak můžeme chápat jako určité „síta“, přes které vytváříme nová data. Tvar těchto kódovaných segmentů záleží na tom, jaké používáme oka síta. Z toho jasně vidíme, že pokud text kódují dva odlišní lidé, dochází také k jiným výsledkům (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211–214).

Jako kódy můžeme také využít různé odborné termíny, které se v textu nachází. Dalším způsobem je pak použití in vivo kódů. To vysvětlujeme tak, že jako kódy určíme výrazy, které samy dotazovaní používají (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 215).

Ve své práci jsem se zaměřila převážně na deduktivní kódování, tedy hledala jsem v textech školních dokumentů, ve svých poznámkách z pozorování a v rozhovorech doklady o jednotlivých typech, formách a funkcích hodnocení.

4 Výsledky

4.1 Funkce, metody a formy hodnocení v běžné základní škole

4.1.1 Výsledky analýzy dokumentů

V této kapitole se budu zabývat výsledky analýzy dokumentů vzhledem k funkcím, typům a formám hodnocení. Prostudovala jsem ŠVP a školní řád daných škol a poté se snažila odpovědět na své výzkumné otázky, které jsem si položila před začátkem výzkumu. Bylo velmi zajímavé tyto dokumenty srovnávat a vidět tak odlišnosti škol. Nyní přecházím k samotným výsledkům.

Funkce hodnocení v klasifikačním řádu

U hodnocení rozlišujeme také jeho funkce, tedy to, k čemu nám slouží. Kolář a Šikulová (2009, s. 45–46) popisují čtyři funkce hodnocení a to – motivační, informační, diferenciací a prognostická. Těmito funkcemi jsem se podrobněji zabývala v kapitole 2.2. teoretické části.

V klasifikačním řádu se objevují doklady o motivační funkci hodnocení. V klasifikačním řádu přímo stojí, že mezi prostředky k posílení motivační funkce hodnocení slouží pochvaly třídního učitele či ředitele školy.

3. Jako prostředky pro posílení motivace se dále uplatňují:

pochvala třídního učitele

pochvala ředitele školy

Hodnocení má mít dle školního řádu také funkci informační. Stojí zde, že učitel žákovi vždy ukáže výsledek klasifikace a poukazuje na klady a zápory při práci.

Učitel prokazatelně oznamuje žákovi výsledek každé klasifikace a poukazuje na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů, výrobků či děl.

Učitel se snaží navést žáky, jak se můžou zlepšit a dosáhnout tak lepších výsledků.

Upozorňuje na možná zlepšení a využívá především pozitivní motivace hodnocení. Prokazatelně předkládá řešení, která mohou vést žáka ke zlepšení jeho výsledků.

Žák i zákonný zástupce mají právo po konzultaci s učitelem do těchto prací nahlížet. I zde je učitel povinen provést srovnání žákových dřívějších prací, poukázat na jeho zlepšení či zhoršení a vést ho k pochopení hodnocení úkolu.

Hodnocení slouží jako pozitivní motivace a také jako informace jak těchto výsledků dosáhnout. Další funkce hodnocení zde nejsou zmiňovány.

Funkce hodnocení v ŠVP

Ve školním vzdělávacím programu nejsou funkce hodnocení vůbec zmiňovány. Je zde napsáno, že hodnocením žáků se podrobně zabývá klasifikační řád, kterým jsem se již zabývala v předchozím odstavci.

Funkce hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

Mezi funkce hodnocení, které se ve školních dokumentech nacházejí, patří motivační a informační funkce. Motivační funkce má žáky namotivovat k lepším výsledkům, a tedy k lepší známce. Informační funkce pak dává žákovi určitou zpětnou vazbu, jak se mu daný úkol povedl. Díky němu se také dozví, jak může na případném zlepšení zapracovat.

Z výsledků analýzy můžeme jasně vidět, že hlavní funkce zmiňovaná ve školních dokumentech je funkce motivační. Díky pozitivnímu hodnocení získávají žáci pocit úspěšnosti a ten je pak motivuje k dalšímu zlepšení a dobrým výsledkům. Většina žáků si přeci přejí být úspěšní, a to i v očích učitele. Další funkce je informační. Žáci získávají určitou zpětnou vazbu, bez které by se nikam neposunuli a nezjistili by, jak se mohou dále zlepšovat či v čem udělali chybu.

Typy hodnocení v klasifikačním řádu

Hodnocení můžeme rozdělovat do několika typů, a to podle různých hledisek. Každý tento typ hraje ve škole důležitou roli. Podle Slavíka (1999, s. 33–41) rozlišujeme šest typů hodnocení, které nyní budu hledat ve školních dokumentech. Jedná se o následující typy: bezděčné, záměrné, sumativní, formativní, normativní a kritériální hodnocení. Jednotlivé typy jsem popsala v teoretické části v kapitole 2.3.

Prvním typem, který jsem v klasifikačním řádu našla, je záměrné hodnocení. Nachází se zde různá pravidla, kterými se hodnocení řídí, tedy co je pro učitele při klasifikaci závazné a musí to dodržovat. Výsledkem tohoto typu hodnocení jsou známky, které žáci za své výkony dostávají.

V klasifikačním řádu je pozornost také věnovaná sumativnímu hodnocení. Je zde přímo kapitola o celkovém hodnocení a sebehodnocení žáka. Na konci pololetí či školního roku dochází k celkovému hodnocení žáků. Zde školní řád uvádí tři stupně hodnocení. První stupeň je že žák prospěl s vyznamenáním. Aby žák získal toto hodnocení, nesmí mít horší hodnocení než chvalitebný, jeho celkový průměr musí být do 1,50 a jeho chování musí být velmi dobré. Další stupeň je pak prospěl. Zde žák nesmí mít známku nedostatečný. Předposledním stupněm je neprospěl. Žák neprospěl, pokud během hodnocení získal známku pět, tedy nedostatečný. Posledním stupněm je nehodnocen, ten se týká případů, kdy žák má vysokou absenci a nemá tedy dostatečný počet známek pro celkové hodnocení z daného předmětu. Celkový prospěch zahrnuje předměty všech vzdělávacích oblastí. Vysvědčení žáci dostávají v pololetí a na konci školního roku.

Další zmínka je o formativním hodnocení. Žáci sami musí zhodnotit svůj výkon v rámci sebehodnocení a poté dochází k zpětné vazbě.

V klasifikačním řádu se také objevuje kritériální hodnocení. Jsou zde vypsána kritéria pro hodnocení, co tedy všechno žák musí splnit.

Při hodnocení výsledků vzdělávání přihlíží učitel k věkovým zvláštěnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici. Dále přihlíží ke specifickým podmínkám vyučování, případně k individuálnímu studijnímu plánu.

Zásady pro klasifikaci cizinců a žáků se ŠVP projedná učitel vždy s vedením školy individuálně.

Hodnocení žáka vychází vždy z celkového poznání jeho schopností, dovedností a profilových kompetencí definovaných v profilu absolventa. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s přiznanými podpůrnými opatřeními se v klasifikaci a hodnocení vychází z přijatého Plánu pedagogické podpory či Individuálního vzdělávacího plánu. Tuto klasifikaci řeší samostatná část klasifikačního řádu.

Typy hodnocení v ŠVP

Ve ŠVP školy není typům hodnocení věnována žádná pozornost, ŠVP odkazuje na klasifikační řád.

Typy hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

V těchto dvou školních dokumentech školy jsou zmíněné čtyři typy hodnocení. O sumativním hodnocení se zde pojednává rozsáhle, a to ve spojitosti s vysvědčením, které žáci dostávají. O formativním hodnocení se zde mluví pouze krátce. Podstatný prostor je věnován kritériálnímu hodnocení. Jsou zde uvedeny různá kritéria, kterými se vyučující musí řídit. V neposlední řadě je také patrné, že se jedná o záměrné hodnocení. Zmínky o bezděčném a normativním hodnocení se zde nevyskytují.

Na základě výsledků analýzy vidíme, že sumativní typ hodnocení hraje velmi významnou roli. Pro žáky je důležité, jaké známky získají v pololetí a na konci školního roku. Díky tomu pak vidí, jak se zlepšili a jak se jim v daném časovém úseku dařilo. Také zpětné vazby spojené s formativním typem hodnocení jsou určitě důležité. Žák musí vědět své silné a slabé stránky. Hodnocení probíhá na základě určitých kritérií, kterými se vyučující řídí a je tedy záměrné.

Formy hodnocení v klasifikačním řádu

Existuje mnoho forem hodnocení, které jsou ve škole využívány. Kolář a Šikulová (2009, s. 79) vymezují dvě základní formy hodnocení, a to klasifikace pomocí známek a slovní hodnocení. Každá tato forma má své výhody i nevýhody. Tyto silné a slabé stránky jsou popsány v kapitole 2.4. teoretické části.

Dle školního řádu je základní formou hodnocení známka.

Základním pravidlem pro hodnocení žáků v ŠVP Běžné školy je hodnocení známkou.

Žáci jsou klasifikováni následujícími stupni, od 1-výborný, 2-chvalitebný, 3-dobrá, 4-dostatečný až po 5-nedostatečný. Učitel musí brát v potaz věk daného žáka či skutečnost, že žák mohl zakolísat na základě nějaké indispozice, kterou zažil ve svém osobním životě. Dále musí mít na paměti specifické podmínky vyučování či individuální vzdělávací plán žáka. Klasifikace cizinců a žáků se ŠVP je projednávána vyučujícím s ředitelem školy individuálně. Hodnocení žáků se týká vždy jen jednoho školního roku, nelze jej převádět do dalšího pololetí. Hodnocení žáka je založeno na celkovém poznání jeho schopností, dovedností a profilových kompetencí, které stojí v profilu žáka. Slovní hodnocení je pouze doplňkové. U žáků s vývojovou poruchou, diagnostikovanou odborným pracovištěm, mohou rodiče požádat o slovní hodnocení. Použití slovního hodnocení není pouze mechanické převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby. Účelem tohoto hodnocení je dané složky žákova výkonu objektivně posoudit.

Formy hodnocení v ŠVP

Formy hodnocení nejsou v ŠVP zmiňovány. Široce o nich ale pojednává klasifikační řád školy.

Formy hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

Z předchozí analýzy vyplývá, že právě známka je nejčastěji používanou formou hodnocení. Znamky jsou rozděleny do pěti klasifikačních stupňů, a to od výborný (1) až po nedostatečný

(5). O slovním hodnocení je zde pouze napsáno, že slouží jako doplňující informace ke známce, pouze u žáků s vývojovými poruchami má větší váhu.

Můžeme tedy vidět, že hlavní formou hodnocení je známka. Žáci jsou za své výkony hodnoceny známkou, která pro ně hraje důležitou roli. Rizikem zde ale může být, že se žáci často učí jen kvůli známce, a ne kvůli samotným znalostem, které získávají.

4.1.2 Výsledky analýzy pozorování

Kontext

Během pozorování jsem navštívila různé třídy, od 6. ročníku až po 9. ročník. Bylo zajímavé vidět rozdíly v hodině se začínajícími šestáky, kteří mají výchovu k občanství první rok, a již zkušenými deváťáky. Ti se již nebáli o ničem diskutovat.

Třídy byly různě veliké – od 19 až po 27 žáků. Žáci ve třídách byli rozděleni do skupinek, ve kterých pracovali po celý rok. Součástí skupinek byl například leader, zástupce leader či moderátor, který celé vystoupení řídil. Skupinky se skládaly průměrně z pěti až šesti žáků.

Na začátku hodiny měly tyto skupinky vždy připravenou určitou aktualitu, kterou přednesly před svými spolužáky. Tak začínala skoro každá hodina, kde jsem byla na pozorování. Pouze jednou to bylo jinak, jelikož ji daní žáci zapomněli.

Poté docházelo k hodnocení a poskytnutí zpětné vazby, nejprve od samotných spolužáků, poté od vyučujícího. Nechal tedy žáky, aby sami vyjádřili svůj názor a snažili se dané vystoupení nějak zhodnotit. Často působil pouze jako určitý moderátor, který danou diskuzi vedl, ale zároveň se ji snažil moc nekomentovat co se týká obsahu.

Po skončení diskuze mezi žáky došlo celkovému zhodnocení. Učitele nejprve poděkoval a dal zpětnou vazbu těm, kteří měli jakékoliv dotazy či připomínky. Mnohokrát během výuky dal žákům malou jedničku za aktivitu v hodině. Dále hodnotil skupinku žáků, kteří měli danou aktualitu. Nejprve vyjmenoval pozitivní stránky daného referátu, za co je chválí, co se jim povedlo, poté případně nedostatky, co by bylo dobré pro příště vylepšit, aby si z toho žáci něco odnesli a mohli se poučit. Zde uvádím tabulku, která shrnuje pozorování.

Tabulka 1. Přehled pozorovaných hodnocení aktualit

Skupinka	Datum	Třída	Téma	Známka
1.	14.9.2020	6.	Volby 2020	1
2.	15.9.2020	9.	Korupce	1
3.	16.9.2020	8.	Zdražení pšenice a rohlíků	1
4.	17.9.2020	6.	Týrání zvířat	1

Na hodinách lze ocenit, že se vyučující zaměřoval na diskuzi. Myslím si, že se to ve výchově k občanství velmi hodí a žáci se dobře naučí, jak o daném tématu diskutovat, jak vyjádřit svůj souhlas nebo naopak nesouhlas a umět to zargumentovat, proč si to tak myslí a uvést rozumné důvody.

Vyučující v hodinách využíval hodnocení poměrně často. Když žáci nedávali pozor nebo mluvili jeden přes druhého, poznamenal, že pokud tak budou pokračovat a nebudou dávat pozor, sníží jim známku. Zde je otázkou k diskusi, jestli daný učitel má právo snížit známku za nepozornost anebo ne, to však závisí na konkrétní situaci.

Funkce hodnocení

V hodinách jsem pozorovala také funkce hodnocení. První funkci, kterou jsem zaznamenala, byla funkce informační. Žáci po svém výkonu získali určitou zpětnou vazbu. Díky ní si mohli uvědomit, co bylo na jejich výstupu pěkné a co by se dalo pro příště ještě zlepšit. Mohli se z toho tedy ponaučit a něco si odnést. Další funkci, kterou jsem viděla, byla funkce motivační. Učitel se snažil žáky nabádat k aktivitě, aby pěkně pracovali a diskutovali. Za to jim poté udělil malou jedničku.

Typy hodnocení

V hodinách se objevilo několik typů hodnocení. Nejčastěji jsem zaznamenala bezděčné a záměrné hodnocení. Ne vždy bylo zcela jasné, o jaký typ hodnocení se jedná. Jestli to bylo ze strany učitele zcela záměrné, že se například usmál anebo šlo o hodnocení nevědomé. V průběhu referátu učitel často přikývnul či udělal nějaké gesto, kterým dal najevo, že s žáky většinou souhlasí. Myslím si, že je to pro žáky hodně důležité a že je to podpoří při vystupování, když vidí, že s nimi učitel souhlasí nebo že se třeba usmívá.

Dalším typem hodnocení, které jsem v hodině zaznamenala, bylo formativní hodnocení. Například při prezentaci o korupci, kterou žáci promítali na dataprojektoru, měli na konci prezentace seznam literatury a zdrojů, které ke své práci použili. Tyto zdroje byly napsány modrou barvou a byly poměrně malé, proto je vyučující a nejspíš i ostatní spolužáci nemohli přečíst. Vyučující jim tedy řekl, že to bohužel nelze přečíst a zeptal se jich, jak by se to dalo napravit. Žáci se zamysleli a sami našli řešení, jak by to šlo udělat. Myslím si, že je velmi dobré nechat žáky, aby si na to přišli sami, a ne jim to hned říct, jak by to třeba mělo být. Poté si to lépe zapamatují a příště si na danou věc dají větší pozor.

Další hodnocení, které se zde objevilo, bylo sumativní. Zde se však někteří autoři literatury rozcházejí. Podle Jana Slavíka se za sumativní hodnocení považuje nejen hodnocení na konci určitého období, tedy pololetí či semestru, ale také často používané zkoušení, písemné práce či „desetiminutovky“, pokud je jejich účelem zhodnotit výkon žáka a dát mu za něj určitou známku. Máme zde na mysli něco, na co se daní žáci určitým způsobem připravovali, aby získali dobrou známku (Slavík, 1999, s. 38). Z tohoto úhlu pohledu můžeme říci, že i hodnocení dané aktuality, za kterou žáci dostali známku, patří mezi sumativní hodnocení. Žáci se na toto vystoupení určitým způsobem připravovali, aby dosáhli co nejlepšího výkonu, a tedy získali dobrou známku.

V hodinách jsem také zaznamenala normativní hodnocení. Myslela jsem si, že toto hodnocení bývá velmi často používáno, že daný učitel srovnává dva žáky či skupiny. Během mého pozorování však k němu došlo pouze jednou, a to v následující situaci. Jednalo se o 6. třídu, která teprve s výchovou k občanství začínala a seznamovala se také s daným vyučujícím, měli spolu do této doby pouze tři hodiny. Po jejich aktualitě jim dal vyučující zpětnou vazbu a poté jejich výkon srovnal s jinou třídou, kterou již vyučuje déle a žáci tedy

vědí, co se od nich očekává. Toto srovnání však bylo pozitivní, sloužilo hodně jako motivace, že až budou starší jako tato devátá třída, kterou měl na mysli, tak jim to už půjde samo a nebudou tolik nervózní.

Hodiny s panem vyučujícím byli velmi inspirativní. Používal zajímavé metody, které se mi moc líbily. Ve třídě byla vždy příznivá atmosféra, žáci měli dostatek prostoru se ptát či spolupracovat se svými spolužáky.

Formy hodnocení

Během pozorování jsem se také zaměřovala na formy hodnocení, které se v hodině objevují. Vyučující používal obě formy hodnocení, a to klasifikaci pomocí známky i slovní hodnocení. Po daných aktualitách, které žáci měli na začátku hodiny, došlo nejprve ke zpětné vazbě. Ta byla nejdříve od spolužáků a poté od samotného učitele. Zde se jednalo o slovní hodnocení. Učitel vyzvedl pozitivní stránky aktuality a žáky pochválil za jejich práci, poté přešel k případným nedostatkům. Slovně tedy okomentoval výkon dané skupinky i žáků, kteří jim dali zpětnou vazbu. Poté došlo k hodnocení pomocí známky. Všechny skupinky byly za svůj výkon hodnoceny známkou výborně. Ostatní, kteří se aktivně zapojili do hodiny, získali malou jedničku.

4.1.3 Výsledky analýzy rozhovorů

Informace o vyučujícím

Vyučující, u kterého jsem byla na násleších v běžné základní škole byl mladý, asi okolo 35 let. Mezi jeho obory, které studoval, patří historie, politologie, mezinárodní a teritoriální studia. Později si k tomu udělal pedagogické minimum a rozhodl se vyučovat. V současné době učí tři roky na této základní škole, kde je spokojený. Systém běžné základní školy mu vyhovuje.

Funkce hodnocení

Pan učitel využívá nejčastěji motivační a informační funkci hodnocení. Podle něj je důležité žáky namotivovat, aby se snažili a chtěli tak dosáhnout lepších výsledků. Díky informační funkci dochází ke zpětné vazbě. Ta slouží nejen pro žáky, jak se jim daný úkol povedl, ale také pro vyučující, co žáky naučili a co si z hodiny žáci odnesli. Je to tedy kontrola pro obě strany. S diferenciací funkcí vyučující nepracuje.

Hodnocení považuji za motivační faktor. Hodnocení lze pokládat za určitou zpětnou vazbu pro žáka i pedagoga.

Typy hodnocení

Vyučující využívá více typů hodnocení. Jedná se o bezděčné, záměrné, kriteriální a sumativní hodnocení. Při dotazu na využívání záměrného a bezděčného hodnocení, které jsem v hodině zaznamenala, vyučující připustil, že používal oboje. Jeho hlavním cílem bylo, aby žáky povzbudil, aby spolupracovali a nebáli se zapojit do diskuze. Díky tomu se žáci mohou cítit sebejistě a nebát se do hodiny zapojit.

Je to nepochybně kombinace; rovněž chci takto žáky motivovat a povzbudit do další důležité diskuze.

Další typ hodnocení, který vyučující používá, je kriteriální hodnocení. Podle něj hraje toto hodnocení důležitou roli. Žáci však musí vědět, jaká jsou kritéria a co tedy od daného úkolu mohou očekávat. Vyučující se zaměřuje hodně na zájem ze strany žáků a na to, jestli jsou na hodinu či například zmíněnou aktualitu připraveni.

Hodnotím připravenost a zájem. Tato kritéria žáci znají.

Žáci jsou hodnoceni každou hodinu. Jsou oceňováni za komentáře, analýzy či zvědavost a projevený zájem. Také bere ohled na jejich aktivitu a spolupráci v hodině, ať už se jedná při skupinové práci či v rámci celé třídy. Hodnocení také získávají za referáty či různá přezkoušení. Z toho vyplývá, že vyučující také využívá sumativní typ hodnocení. Žáci se na daný výstup připravují a pak jsou za něj hodnoceni.

Žáky oceňuji za komentáře, analýzy, zvědavost. Dále pak spolupráci a participaci ve skupinách, aktuality, práci se zdroji, referáty, prezentace a testy.

Zajímalo mě také normativní hodnocení, jestli vyučující žáky nějak srovnává na základě jejich výsledků. Během pozorování jsem si všimla, že to jednou udělal, ale celkové srovnání jedné třídy s jinou. Dozvěděla jsem se však, že se tomu snaží vyhýbat. Žáci si však navzájem dávají určitou zpětnou vazbu.

Žáci si pouze poskytují zpětnou vazbu ve skupinách, v kterých pracují v průběhu celého roku.

Poslední má otázka ohledně typů hodnocení se zaměřovala na v současné době velmi uznávané formativní hodnocení. Zajímalo mě, jestli je využíváno i na běžné základní škole či spíše jenom na Montessori škole. Pan učitel mi řekl, že formativní hodnocení ve svých hodinách nevyužívá. Přiznal mi však, že tento typ hodnocení má mnoho výhod a že by ho časem rád začal využívat.

Formativní hodnocení zatím nevyužívám. Nicméně bych toto hodnocení rád brzy aplikoval. Formativní hodnocení má nepochybně širší záběr; daleko lépe reflektuje reálný stav. Je též spravedlivější.

Formy hodnocení

Ve školním řádě jsem se dozvěděla, že se ve škole používá hlavně klasifikace. O slovním hodnocení zde byla pouze jedna informace, a to že slouží jako doplňkové. Zajímalo mě tedy, jestli ho vyučující někdy používá anebo vůbec. Zjistila jsem, že i když si pan učitel myslí, že je dobré a více komplexnější než „pouhá“ známka, tvrdí, že ho zatím nepoužívá. Ve svých hodinách hodnotí žáky pomocí známek.

Slovní hodnocení zatím nevyužívám, byť uznávám, že slovní hodnocení je komplexnější.

4.2 Metody a formy hodnocení v Montessori základní škole

4.2.1 Výsledky analýzy dokumentů

Funkce hodnocení ve školním řádu

Ve školním řádu Montessori základní školy se nachází přímo kapitola s názvem Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. První část projednává o celkovém prospěchu žáků. Žák získává určitou zpětnou vazbu o svém výkonu, takové hodnocení tedy plní funkci informační. Žák se dozvídá, jak se mu daný úkol povedl či kde má ještě nedostatky.

Motivační funkce se ve školním řádu neobjevuje přímo, lze ji ovšem nepřímě spatřovat v souvislosti s celkovým hodnocením daným stupněm. Žák, který dosáhl dobrých výsledků je hodnocen jako prospěl s vyznamenáním. To můžeme chápat jako určitou motivaci, proč se dobře učit. Ostatní dvě funkce hodnocení se zde nenachází.

Funkce hodnocení v ŠVP

V ŠVP Montessori školy je dokladů o funkcích hodnocení více. Stojí zde, že hlavní funkcí hodnocení ve škole je funkce informační, hodnocení má žákovi předat určitou zpětnou vazbu, jak se mu daný úkol povedl či v čem stále chybí a měl by na tom tedy zapracovat. Další funkcí je pak motivační. Díky pozitivnímu hodnocení by mělo docházet k motivaci žáků pokračovat v plnění dalšího úkolu.

Funkce hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

V dokumentech Montessori školy se přímo uvádí, jakou funkci hraje hodnocení ve škole. Podle nich je nejdůležitější funkce informační. Cílem je tedy sdělit žákovi informace, jak na tom je, co se mu povedlo či kde se ještě musí zlepšit. Další funkce, která je v dokumentech uvedena, je funkce motivační. Hodnocení tedy má žáky motivovat naučit se něho nového. Ostatní dvě funkce nejsou v dokumentech zmiňovány.

Jde vidět, že hlavním cílem školy není žáky pouze namotivovat, aby se vůbec něco naučili jako je tomu u běžné základní školy. Ale naopak, chtějí žákům poskytnout zpětnou vazbu o jejich výkonu, co se již tedy naučili a jak se jim daří v nabývání nových informací.

Typy hodnocení v klasifikačním řádě

Ve školním řádě se nachází zmínky o třech typech hodnocení. Prvním typem hodnocení je záměrné. Škola má vytvořená určitá pravidla pro hodnocení. Dalším typem je kritériální hodnocení. Existují určitá kritéria, ke kterým se hodnocení vztahuje. Tato kritéria jsou pro učitele ale i žáky závazná. Hodnocení celkového prospěchu žáků pak lze považovat za sumativní typ hodnocení. Žáci dostávají v pololetí i na konci školního roku slovní hodnocení, kde jsou popsány jejich pokroky, které udělali.

Typy hodnocení v ŠVP

Jedním z typů hodnocení, který hraje důležitou roli, je dle ŠVP formativní hodnocení. Žáci se vždy mají dozvídat zpětnou vazbu o svém úkolu, jak se jim tedy povedl či co se musí ještě doučit. Dalším typem hodnocení je sumativní hodnocení na konci pololetí či roku. Celkový prospěch žáka se skládá z pěti následujících bodů – prospěl s vyznamenáním, prospěl, neprospěl, nehodnocen či uvolněn z daného předmětu. Prospěl s vyznamenáním znamená, pokud dochází k naplnění klíčových kompetencí žáka či získal velmi vysoký pokrok při učení. Prospěl se používá tehdy, pokud žák dosáhl některých klíčových kompetencí a předběžné výstupy z povinných předmětů, který má ve škole. Posledním stupněm je pak neprospěl. Tím je žák hodnocen, pokud nedosáhl většiny klíčových kompetencí, které po něm byly vyžadovány. Žák, který dosáhl celkového výsledku prospěl postupuje do dalšího úseku studia. Dalším kritériem, o kterém se zde mluví, je hodnocení chování žáků. Žáci musí dodržovat pravidla chování a školního řádu. Na základě pedagogiky Marie Montessori zde dochází k výchovnému opatření pomocí přirozených důsledků situace. Pedagogové se zcela vyhýbají kázeňským postihům a trestům. Dalším typem hodnocení, které jsem zde našla, je normativní hodnocení. Stojí zde, že žáci nejsou srovnáváni mezi sebou navzájem. Přistupuje se ke každému individuálně. Ostatní typy hodnocení se zde nevyskytují.

Typy hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

O typech hodnocení se ve školních dokumentech pojednává rozsáhle. Nachází se zde zmínka o pěti typech a to formativním, sumativním, normativním, záměrným a kritériálním hodnocení. Ke každému typu je zde uvedeno, proč je tento typ vhodný pro používání ve škole. Například pokud jde o formativní hodnocení, je přeci důležité, aby žáci o svém úkolu získali určitou zpětnou vazbu a věděli tak, jak se jim v plnění úkolu dařilo.

V Montessori pedagogice hraje právě formativní hodnocení nepostradatelnou roli. Cílem je žákům předat určitou zpětnou vazbu, jak se jim plnění daného úkolu povedlo či co je ještě potřeba se doučit. Dalším typem hodnocení, který je zde využíván, je sumativní. V pololetí či na konci školního roku získávají žáci slovní hodnocení, jak se jim během delšího časového úseku dařilo. To je pro žáky určitě také důležité ohlédnout se za svými průběžnými výsledky. Škola si zakládá na individualizaci žáků, a proto normativní hodnocení odmítá.

Formy hodnocení v klasifikačním řádu

V klasifikačním řádu školy se nachází zmínka o obou formách hodnocení, tedy o klasifikaci i slovním hodnocení. Vyskytuje se zde tabulka, která přesně popisuje propojení mezi klasifikací a slovním hodnocením. Nestojí zde však, která forma je „lepší“, či kterou by pedagogové měli využívat.

Formy hodnocení v ŠVP

Mezi formy hodnocení, které jsou uvedeny v ŠVP, patří slovní hodnocení. Je zde přímo napsáno, že učitelé hodnotí žáky slovně s ohledem na jejich individuální pokrok. Žáci jsou vždy hodnoceni průběžně během výuky a poté je jim poskytnuta určitá zpětná vazba.

Formy hodnocení ve školní dokumentaci – shrnutí

Ze základních dokumentů školy se dozvídáme, že právě slovní hodnocení je základní formou hodnocení, která je ve škole používána. Žáci jsou tedy slovně ohodnoceny, jak se jim daný

úkol povedl. V klasifikačním řádě školy se však nachází zmínka i o klasifikaci. Je zde tabulka, která vyučujícím pomáhá převádět slovní hodnocení do známek a naopak.

Z výsledků lze usuzovat, že právě slovní hodnocení je pro tento typ pedagogiky důležité. Žáci se mají dozvědět, co se jim povedlo, a ne dostat jen „pouhou“ známku, z které si těžko určité pokroky můžeme domyslet. Toto slovní hodnocení s sebou přináší mnoho výhod.

4.2.2 Výsledky analýzy pozorování

Hned od prvního momentu jsem si v Montessori základní škole všimla hodně rozdílů nejen co se týká hodnocení.

Kontext

Výuka zde probíhala v kroužku na koberci, kde žáci někdy dokonce i leželi. S vyučující si tykali a oslovovali ji křestním jménem. Na škole to funguje tak, že si žáci sami vybírají, kterých hodin se zúčastní, co je samotné zajímavé. Skupiny, které se zde nacházely, byly různě promíchány, tedy od 6. až po 9. třídu. Žáci se však již dobře znali a dokázali spolu pěkně spolupracovat. V hodinách probírali různá témata jako například rakovina, volby či lidská práva. Vyučující se vždy snažila téma naplánovat tak, aby určitým způsobem souviselo s aktuálním děním v republice. Ve výuce docházelo často k samostatné práci, kdy žáci měli splnit určitý úkol a potom se postupně spojili do dvojic či větších skupinek, ve kterých měli dané odpovědi porovnat. Vyučující velmi kladla důraz na samostatnost žáků, aby si na to co nejvíce přišli sami. Většinu času žáky obcházela a ptala se, jestli potřebují nějak pomoc či si s daným úkolem ví rady.

Celková atmosféra v hodinách byla velmi příjemná. Žáci měli dostatek prostoru pro komunikaci či práci ve skupinkách. Myslím si, že spolu dobře vycházeli, i když netvoří jednu konkrétní třídu.

Funkce hodnocení

V hodinách, kterých jsem se zúčastnila, bylo možné pozorovat využití informační funkce hodnocení. Žáci většinou pracovali samostatně či ve skupinkách. Poté měli svou práci představit a prezentovat. Vyučující jim vždy dala zpětnou vazbu ohledně jejich výkonu. Okomentovala, co se jí líbilo a co by se dalo příště ještě vylepšit, aby to bylo „dokonalé“. Žáci tedy získali určitou informaci o jejich práci. Také se tu objevila funkce motivační, a to při individuálních konzultacích. Paní učitelka dala nejprve žákům zpětnou vazbu a poté je případně pochválila za pěknou práci či splněný cíl, kterého měli dosáhnout. Společně si zadali další cíl a vyučující žáka podpořila a motivovala, aby daného cíle dosáhl a pěkně pracoval dále.

Typy hodnocení

Nejčastěji bylo používáno bezděčné a záměrné hodnocení. Bohužel z pouhého pozorování nebylo možné rozpoznat, o které z nich se jedná. Vyučující však často využívala kývnutí jako prostředek k souhlasu, dále pak úsměv či různá gesta.

Další typ hodnocení, které se v hodinách objevilo, bylo formativní. Vyučující dávala žákům určitou zpětnou vazbu a vždy na jejich odpověď reagovala. Například když žákyně neodevzdala domácí úkol, tak se jí vyučující ptala, co s tím udělá a jak by sama daný problém vyřešila. Hlavním cílem tohoto typu hodnocení je pozitivní rozvoj žáka. To, aby on sám se zlepšil a posunul se dále ve svém vývoji.

Formy hodnocení

Během pozorování jsem se také zaměřovala na formy hodnocení, které vyučující využívá. Jelikož se jedná o Montessori základní školu, známky se během pozorování vůbec nevyskytly. Jedinou formou, která byla v hodině použita, bylo slovní hodnocení. Tato forma se však vyskytovala poměrně často. Po jakékoliv aktivitě či skupinové práci docházelo k jejímu zhodnocení. Žáci tedy získali určitou zpětnou vazbu o svém výkonu, a to pomocí

slovního hodnocení. Paní učitelka shrnula jejich výkon a poté ho okomentovala. Díky tomu se žáci dozvěděli, jak se jim daná práce povedla.

Novou zkušeností pro mě byly tutorská setkání a konzultace. Nejdříve jsem se zúčastnila tutorského setkání. Každý učitel je tzv. tutor, který má svou skupinku žáků, které určitým způsobem vede a kontroluje. Paní učitelka, u které jsem byla na náslechu, měla 7 žáků. Toto setkání začínalo v malém kroužku na koberci. Nejprve se zabývala organizačními věcmi, jako například pololetní práce žáků, poté přešla k individuální konzultaci. S žáky probírala, jestli dosáhli stanoveného cíle a jestli mají splněné vše co mají. Žáci si také vedou indexy, které vyučující zkontrolovala. Poté jim dala určitou zpětnou vazbu, pochválila je, když daného cíle dosáhli, pokud však měli nějaké resty, snažila se jim pomoci, jak daný rest mohou napravit. Žáky velmi často chválila za práci, kterou odvedli. Po tutorském setkání následovaly konzultace se žáky neboli takové malé přezkoušení. Cílem této konzultace bylo zkontrolovat, jestli žáci daného cíle opravdu dosáhli. Vyučující je nejprve nechala představit dané téma, čím se tedy zabývali a poté jim kladla nejrůznější otázky. Jako témata byly okruhy z předmětu nás svět, například prezident ČR, senát, volby či Václav Havel. Po skončení jim vždy dala slovní zpětnou vazbu. Okomentovala jedince, jestli daný cíl splnil a jak pracoval. Žáci měli opravdu dobré znalosti a danému problému rozuměli. Na konci konzultace si stanovili nový cíl a datum, dokdy ho musí splnit. Tuto formu přezkoušení hodnotím jako velmi zajímavou. Bylo to přátelské setkání, kde se žáci nebáli mluvit.

Funkce hodnocení, které se během tutorského setkání nejčastěji objevily, byly informační a motivační. Vyučující žákům dala určitou zpětnou vazbu, pochválila je, když daného cíle dosáhli, pokud však měli nějaké resty, snažila se jim pomoci, jak daný rest mohou napravit. Mezi typy hodnocení, které vyučující použila, byly záměrné, sumativní, formativní a kriteriální. Vždy shrnula žákův výkon, jak se mu dařil za daný časový úsek a dala mu zpětnou vazbu. Formu hodnocení, které využívala, bylo slovní hodnocení.

4.2.3 Výsledky analýzy rozhovorů

Informace o vyučujícím

Vyučující, u které jsem byla na násleších a poté s ní dělala rozhovor, je velmi mladá, patří do věkové kategorie kolem 30 let. Mezi její obory, které studovala, patří výchova k občanství, výchova ke zdraví a pedagogika. V současnosti vyučuje také anglický jazyk. Co se týká zkušeností, ty má však již bohaté – učila nejprve na běžné základní škole asi deset let, na Montessori škole působí dva roky. Díky tomu může srovnat obě formy výuky.

V posledních letech se stále více zabývala alternativními metodami, které postupně zařazovala do výuky. Po nějaké době cítila, že by potřebovala změnu a lákaly ji právě alternativní školy. Rozhodovala se mezi SCIO školou a Montessori. Nakonec se rozhodla pro Montessori a je zde velmi spokojená.

Funkce hodnocení

Při rozhovoru mě zajímalo, jaké funkce plní hodnocení, které paní učitelka používá. První funkcí, kterou zmínila, byla funkce informační. Podle ní tato funkce hraje na jejich škole obrovskou roli. Žáci dostávají o svém výkonu zpětnou vazbu, jak se jim povedl či nikoliv, z které se mohou ponaučit. Ta se týká nejen obsahu ale i formy.

Hodnocení je pro žáky zpětná vazba, která je směřuje k další práci. To slovní hodnocení jim konkrétně popisuje, co je dobře a co by měli dělat dál a co není dobře a měli by se tomu vyhnout nebo to začít dělat jinak.

Další funkcí ve škole je funkce motivační. Ta slouží k tomu, aby u žáků probudila zájem dozvědět se něco nového, pracovat na sobě a postupně se dále rozvíjet.

Motivační funkci využívám určitě. Je potřeba žáky motivovat k lepším výsledkům.

Vyučující a celá škola se vyhýbá diferenciací funkci. Ta je podle nich a podle principu Marie Montessori nepřijatelná. Žáci nesmí být „škatulkováni“, důraz je kladen na jejich individualitu. Škola odmítá soutěživé prvky, nechce žáky rozdělovat na základě hodnocení. Vyhýbá se tedy zcela „nálepkování“.

S diferenciační funkcí v Montessori systému úplně nesouhlasíme. Naším cílem není je tím hodnocením „škatulkovat“, „škálovat“, seřazovat. Nepracujeme vůbec se soutěživými prvky. Nechceme žáky rozdělovat hodnocením.

Typy hodnocení

Paní učitelka využívá skoro všechny typy hodnocení. Nejdůležitější typ hodnocení je podle ní formativní hodnocení. Vedení školy na to velmi dbá a učitelé se v něm stále vzdělávají. Žáci musí o svém výkonu získat zpětnou vazbu, aby věděli, jak se jim daří a kde mají případné nedostatky, na kterých musí zapracovat. Díky němu se dozví, jak se jim úkol povedl. Ze známky se toho tolik nedozví. Toto hodnocení má podle ní řadu výhod ale i nevýhod samozřejmě. Mezi výhody patří již zmíněná konkrétnější zpětná vazba pro žáka. Velká nevýhoda je pak časová náročnost.

Formativní hodnocení je něco, na čem se u nás ve škole hodně bazíruje. Stále se v tom postupně zdokonalujeme. Formativní hodnocení přináší žákům mnohem konkrétnější zpětnou vazbu.

Při násleších jsem často zaznamenala, že vyučující používá určitá gesta či přikývnutí. Zajímalo mě, jestli se v tomto případě jednalo o bezděčné či záměrné hodnocení. Připustila, že si to rozhodně neuvědomovala, že přikývla či se usmála. Jednalo se tedy o bezděčné hodnocení, které používá automaticky.

Když se třeba usmívám nebo pokyvuji hlavou, tak to bych řekla, že nedělám záměrně. To myslím že mi tak vchází z přirozenosti.

V hodině však došlo i záměrnému hodnocení. Například v situacích, kdy žák na danou otázku odpověděl a ona mu chtěla dát najevo, že má pravdu a že s ním souhlasí.

Ano, záměrné hodnocení určitě používám.

Další typ hodnocení, který využívá, je sumativní hodnocení. Toto hodnocení je v podobě vysvědčení v pololetí a na konci školního roku. Zmínila, že tento typ hodnocení je určitě pro žáky dobrý, že se na základě toho dozví, kam se například posunuli během jednoho pololetí.

Souhrnné hodnocení probíhá dvakrát za školní rok, na konci ledna a na konci června v rámci vysvědčení, které má podobu slovního hodnocení. Ke každému předmětu je tam krátký odstavec čemu se žák věnoval,

jakých pokroků dosáhl, na čem je ještě potřeba pracovat. Nesleduji produkty práce, ale kompetence, tedy rozvoj žáka.

Pro ni a ostatní učitele je to však časově velmi náročné. Každý učitel musí napsat toto hodnocení každému žákovi a poté to ještě prochází korekturou. Je s tím tedy opravdu hodně práce, než se to dostane k samotným žákům a jejich rodičům.

Dalším způsobem tohoto typu hodnocení jsou průběžná slovní hodnocení. Žáci získávají 15. den v každém měsíci krátké hodnocení, jak se jim ve škole daří. Toto hodnocení píše jejich tutor, který je má na starost a dohlíží na jejich práci. Můžeme ho srovnat s třídním učitelem v běžné škole. Slouží to i jako určitá informace pro rodiče. Každé čtvrtletí se pak konají tripartity. Jedná se o schůzky žáka, učitele a rodiče, na kterých probírají žákovy pokroky či slabé stránky.

Průběžné hodnocení je hodnocení individuálních úkolů, které si děti vybírají a stanovují po dohodě s učitelem. Dostávají potom zpětnou vazbu k tomu konkrétnímu úkolu. Zpětná vazba se týká jak obsahu, tak formy a způsobu, jakým je výsledek práce odprezentován. V individuálním rozhovoru dostane žák slovní zpětnou vazbu.

Posledním typem hodnocení, který paní učitelka využívá, je kritériální hodnocení. Žáci často vytváří určité projekty či plakáty. Zde předem ví, jaké jsou kritéria pro splnění projektu, jedná se například o rozsah práce, způsob zpracování, zdroje. Jsou vyžadovány nejen internetové, ale také z literatury. U plakátu hraje důležitou roli také obrazová část.

Kritéria určitě používáme, v občanské výchově stoprocentně. Když mají třeba skupinovou práci, projekt. Vždycky předem vědí, jsou s kritérii seznámeni. Kritéria se často týkají rozsahu, způsobu zpracování, hodně dbáme na práci se zdrojem. Kritéria se týkají také podoby výstupu. Například u plakátu žáci vědí, že má obrazovou a textovou část. Kritéria se s žáky vždy projdou při konkrétním úkolu.

Normativní hodnocení se v této škole dle vyjádření paní učitelky nepoužívá.

Formy hodnocení

Škola dle paní učitelky zásadně odmítá klasifikaci žáků. Nepoužívají pro hodnocení žáků žádná čísla, tedy žádné body, procenta, známky či cokoliv podobného, jeto podle principů

Marie Montessori nedostatečné. Žáci se někdy mohou hodně snažit, ale pokud na daný předmět nemají vloh, nemusí nikdy dosáhnout hodnocení výborně. Proto když dostanou slovní zpětnou vazbu, tak je to daleko více motivuje. Učitelé tedy využívají pouze slovní hodnocení.

Klasifikace v Montessori systému se považuje v podobě čísla 1-5 za nedostatečnou. Často zdůrazňujeme to, že jsou žáci, kteří by v rámci klasifikačního systému dostali trojku, i když se budou na sto padesát procent snažit, takže jim tím bereme možnost být úspěšní. I když se strašně snaží, tak třeba nemají jen vloh na angličtinu a i přes maximální přípravu a snahu a nepodcenění toho úkolu stejně nedostanou nic jiného než trojku.

Toto slovní hodnocení získávají žáci v průběhu výuky, například po různých úkolech či ukázkách (tak se ve škole jmenují hodiny výuky). Další zpětnou vazbu v písemné podobě získávají každý měsíc, je zaměřena na to, jak se jim daří, v čem se zlepšili a na čem ještě musí zapracovat. V pololetí či na konci školního roku pak dostávají souhrnné hodnocení v podobě slovního vysvědčení. Díky tomu se mohou vrátit k minulému slovnímu hodnocení a vidět, jestli se v daném předmětu opravdu zlepšili či jak nyní pracují.

Slovní hodnocení má fakt význam. Žáci se věnují textu, snaží se na něj reagovat a můžeme s ním pracovat, vracet se k tomu. Já jsem ti v pololetí psala, že nevěnuješ angličtině dostatečný čas, tak teď jsme ve čtvrtletí, tak změnilo se to nějak, vidím že jo, co ty si myslíš. Kdežto když řeknu, že v pololetí jsi měl dvojku, co to vlastně znamená.

Ve školním řádě jsem však našla tabulku, která se zabývá vztahy mezi klasifikací a slovním hodnocením, proto jsem se na to také zeptala, k jakému účelu se zde nachází. Vyučující mi vysvětlila, že tato tabulka existuje pro případy, kdy dítě opouští Montessori školu, například v devátém ročníku a pro přijetí na běžnou střední školu potřebuje známky z posledních dvou pololetí. V tomto případě tedy dochází k převodu slovního hodnocení na známky.

S převodem na známky pracujeme interně z toho důvodu, když dítě odchází na víceletá gymnázia, tak potřebují známky na přihlášku anebo pro případ přechodu z Montessori školy.

4.3 Srovnání hodnocení na běžné a Montessori základní škole

Po prostudování školních dokumentů, pozorování ve třídách a rozhovorech s vyučujícími jsem se zamyslela nad svou hlavní výzkumnou otázkou. Jaké jsou tedy hlavní odlišnosti v hodnocení v těchto dvou typech škol? Nyní se na ni budu snažit odpovědět.

4.3.1 Hlavní rozdíly ve funkcích hodnocení

Hlavní funkcí hodnocení v běžné základní škole je motivační funkce. Pomocí známek jsou žáci motivováni, aby se na danou písemnou práci či zkoušení dostatečně připravili a mohli pak dostat lepší známku. Má tedy v žácích probudit zájem naučit se danou látku a získat za ni dobrou známku. To se však v Montessori škole neobjevuje. Motivační funkce zde hraje také důležitou funkci, ale důležitější je pro ně informační funkce. Žáci musí po svém výkonu získat určitou zpětnou vazbu, jak se jim daný úkol povedl či kde ještě mají nedostatky a je potřeba na nich zapracovat.

4.3.2 Hlavní rozdíly v typech hodnocení

Pokud jde o bezděčné hodnocení v obou typech škol, nedochází zde k žádným odlišnostem. Bezděčné hodnocení hraje stejnou roli a je využíváno na obou školách.

Záměrné hodnocení rozdělujeme na analytické a formalizované. V Montessori základní škole se objevovalo převážně analytické hodnocení. Vyučující se neřídila pouze na daný výsledek žáka, čeho dosáhl, ale i na to, jak při plnění úkolu postupoval. Běžná základní škola se zaměřuje hlavně na výsledek žáka, tedy známku za jeho výkon. Formalizované hodnocení používají vyučující na obou typech škol. V Montessori základní škole se jedná o slovní hodnocení, v běžné základní škole o klasifikaci pomocí známek.

Sumativní hodnocení se v těchto dvou typech velmi liší. Žáci na běžné základní škole dostávají v pololetí a na konci školního roku vysvědčení, které uvádí, jakých známek za časové období dosáhli. U Montessori základní školy vidíme, že žáci nedostávají stejné vysvědčení se známkami. Jedná se zde o vysvědčení v podobě slovního hodnocení. U

každého předmětu se nachází krátký odstavec, kde je napsáno, čeho žák dosáhl a jaké udělal pokroky.

Další rozdíl můžeme vidět ve formativním typu hodnocení. V Montessori základní škole se o tomto typu hodnocení mluví rozsáhle. I paní učitelka mi potvrdila, že se v něm stále vzdělávají a že je pro ně zásadní. Pokud hodnotíme výsledky výzkumu z běžné základní školy, vyplývá z nich, že formativní hodnocení je důležité, je dobré dát žákovi zpětnou vazbu, ale více se o něm nepojednává. Hlavním výsledkem je vždy známka. V průběhu pozorování jsem v Montessori zaznamenala časté poskytování formativního hodnocení. V běžné škole je vyučující poskytoval také, ale pravděpodobně si toho nebyl vědom – na přímý dotaz totiž odpověděl, že formativní hodnocení nevyužívá.

V běžné základní škole jsem při pozorování zaznamenala využití normativního hodnocení. Vyučující srovnal výkon dané skupinky při aktualitě s výkonem jiné třídy. V Montessori základní škole se tento typ hodnocení nepoužívá. Podle tvrzení vyučující je nevhodný a žáci se nemají srovnávat. Důležité je dbát na individualitu žáků.

Kriteriální typ hodnocení se objevuje v obou typech škol. Školy mají daná pravidla a kritéria, které jsou pro ně závazné a musí je dodržovat. Na základě nich pak dochází ke školnímu hodnocení. Tyto kritéria se však liší, každá škola dbá na něco jiného, co je pro ni nejdůležitější.

4.3.3 Hlavní rozdíly ve formách hodnocení

Co se týká forem hodnocení, které jsou ve školách využívány, vidíme zde velké odlišnosti. Montessori základní škola používá pouze slovní hodnocení. Klasifikace či jiná hodnocení s čísly, jako jsou body či procenta, jsou tu odmítány. Žáci získávají zpětnou vazbu o svém výkonu a následně slovní hodnocení. V běžné základní škole je hodnocení ve formě známky. Žáci dostávají známky od stupně 1 až po stupeň 5. Slovní hodnocení je zde pouze doplňující.

4.4 Shrnutí výsledků

Má hlavní výzkumná otázka byla, jak se liší školní hodnocení v Montessori a běžné základní škole. Dochází zde opravdu k velkým rozdílům.

Běžná základní škola, jak jsem viděla na násleších či jak je napsáno ve školním řádě školy, využívá klasifikaci pomocí známek, a to v rámci průběžného hodnocení i na vysvědčení. Tyto známky jsou od stupně výborný až po stupeň nedostatečný, na konci pololetí dostávají žáci vysvědčení, kde je napsáno, jakých známek v jednotlivých předmětech dosáhli. Poté dochází k celkovému zhodnocení žáka. Žák může být hodnocen následovně – prospěl s vyznamenáním či bez něj, neprospěl anebo nehodnocen.

V Montessori základní škole je tomu zcela jinak. Zde je hodnocení chápáno jako určitá zpětná vazba pro daného žáka. K hodnocení dochází pouze slovně. Úkolem učitele je tedy zhodnotit žákův výkon na základě jeho individuálního pokroku. Žák je hodnocen v průběhu výuky. Hodnocení je určeno na základě dosažených klíčových kompetencí či očekávaných výstupů, které jsou popsány v ŠVP. Dalším důležitým bodem je zde sebehodnocení žáků či hodnocení svých spolužáků.

Druhá má výzkumná otázka se zabývala jednotlivými funkcemi hodnocení – motivační, informační, diferenciační a prognostickou. V běžné základní škole převahovala funkce motivační. Učitel se snažil žáky namotivovat ke spolupráci, aby byli v hodině aktivní a spolupracovali. Poté za to mohli získat malou jedničku, která se jim později bude počítat k ostatním známám. V Montessori základní škole docházelo nejvíce k využití funkce informační. Žáci získali určitou zpětnou vazbu, jak se jim daný úkol povedl, za co je vyučující chválí či na čem by ještě měli více zapracovat.

Třetí má výzkumná otázka se zaměřovala na typy hodnocení při výuce. V běžné základní škole se zde jednalo nejčastěji o záměrné hodnocení, kdy učitel s žáky souhlasil slovně, pomocí gesta či přikývnutím. Dále pak sumativní hodnocení, pokud mluvíme o referátech, které žáci měli a za které dostali určitou známku. Také se zde objevilo bezděčné hodnocení či formativní. Zaznamenala jsem jeden případ, kdy vyučující použil normativní hodnocení, a to ve srovnání třídy s další třídou. V Montessori základní škole jsem nejčastěji viděla

záměrné či bezděčné hodnocení. Dále se tu objevilo formativní hodnocení, a to v podobě zpětné vazby.

Poslední má výzkumná otázka zkoumala formy hodnocení. V běžné základní škole se nejvíce objevovala klasifikace, a to pomocí známek. Vyučující během hodin, kterých jsem se zúčastnila, často hodnotil žáky stupněm „výborně“. Došlo zde však i k slovnímu hodnocení, kdy okomentoval žákův výkon. V Montessori základní škole pak docházelo pouze ke slovnímu hodnocení. Učitelka vždy žákův výkon okomentovala a slovně shrnula, jak se mu podařil.

Z výše uvedených výsledků vidíme, že tyto dva typy škol mají odlišné přístupy k hodnocení. Běžná základní škola využívá nejčastěji klasifikaci, kdy žáci dostávají známky. Montessori základní škola se tomuto vyhýbá a používá pouze slovní hodnocení. Další rozdíl je pak ve funkci hodnocení. Běžná základní školy žáky díky hodnocení motivuje, aby se učili, zatímco Montessori základní škola používá hodnocení pouze jako určitou informaci, co se žáci již naučili.

5 Diskuze

Výzkum zaměřený na srovnání školního hodnocení v běžné a Montessori škole mi přinesl mnoho nových informací. Vyplývá z něho, že hodnocení žáků na Montessori základní škole a na běžné základní škole se opravdu velmi liší. Rozdíly lze najít v několika oblastech.

Pokud jde o funkce hodnocení, každý typ školy se více specializuje na jinou funkci hodnocení. U běžné základní školy se jedná převážně o funkci motivační. Hodnocení v podobě známek má žáky namotivovat, proč se tedy učit. Je to však správně? Hodně žáků se pak učí pouze kvůli dobré známce, kterou dostanou. Můžeme to brát jako dobrou motivaci? Důležité přeci je, aby se žáci dozvěděli něco o svém výkonu, jak se jim povedl či kde mají nedostatky. Informační funkce hodnocení na běžné základní škole je trochu potlačená, ze známky se toho žák moc nedozví. Co znamená výborně? Čeho tedy žák dosáhl? Montessori školy se zaměřují hlavně na informační funkci. Jejich cílem je dát žákům dostatečnou zpětnou vazbu o jeho výkonu. Z této zpětné vazby se žáci opravdu dozvídají informaci, jak se jim dařilo.

Důležitým rozdílem je také využívání různých forem hodnocení – klasifikace a slovního hodnocení. Zatímco běžné základní školy využívají známky, díky kterým žáci dostávají zpětnou vazbu, zkoumaná Montessori škola se číslům zcela vyhýbá. Nepoužívají tedy známky, procenta, body či podobné kvantitativní vyjádření. Jejich hlavním principem je slovní hodnocení.

Co se týče forem hodnocení, hlavní rozdíl je ve způsobu, jakým se využívá sumativní typ hodnocení. Žáci na obou školách dostávají na konci pololetí či školního roku vysvědčení. To má však jinou podobu. Zatímco na vysvědčení z běžné základní školy vidíme známky, u Montessori školy je tomu jinak. U každého předmětu se nachází krátký odstavec, jak se žákovi během školního roku dařilo a jakých pokroků dosáhl.

Ve školních dokumentech Montessori školy se objevuje tabulka, která se zabývá převodem mezi slovním hodnocením a klasifikací. Nejprve nebylo moc zřejmé, proč se zde tato tabulka nachází, když tato pedagogika zcela odmítá známky. Při rozhovoru jsem zjistila, že jde pouze o tabulku pro převod známek na vysvědčení, když žáci přechází na běžnou školu.

Z toho můžeme vidět, že školní dokumenty neposkytují dostatečné informace a může to být pro rodiče tedy zavádějící. Bez rozhovoru bych to také nevěděla a byla bych z toho trochu zmatená. Nyní když to vím, proč tomu tak je, dává mi to celé smysl. Většina žáků může pokračovat na běžnou základní školu, kde pro přijetí dodávají známky z vysvědčení, je tedy jasné, že žák dané známky potřebuje, a proto je tato tabulka důležitá.

Jedním z cílů diskuse je srovnat získané výsledky se zjištěními obdobných výzkumů. Proto jsem se pokusila v archivech čtyř recenzovaných časopisů (Orbis scholae, Studia paedagogica, Pedagogika a Pedagogická orientace) vyhledat pomocí klíčových slov články, které by se zabývaly tématy řešenými v mé diplomové práci. Bohužel jsem nenašla žádný článek, který by se přesně shodoval s mým tématem, tedy srovnáním školního hodnocení na běžné a Montessori základní škole.

Pokud se podíváme na školní hodnocení v širším kontextu, je k dispozici více zdrojů. Například Šed'ová a Švaříček (2010) upozorňují, že zpětná vazba je ve školách velmi důležitá. Vytvořili výzkum, kde se právě zabývali tím, jakou zpětnou vazbu dávají učitelé na druhém stupni základní školy. Jednalo se o hodiny českého jazyka, dějepisu a občanské výchovy. Zpětná vazba by měla být vždy součástí komunikace mezi učitelem a žáky. Existuje tzv. sekvence rozhovoru, a to iniciace neboli otázka učitele, dále replika – žákova odpověď a feedback, tedy učitelovo zhodnocení. Podle tohoto výzkumu se zpětná vazba objevuje jen zřídka. Učitelé většinou dají otázku, žáci odpoví a pak pokračují dál. Jen málokdy dochází ke zhodnocení odpovědi. Ve výzkumu se nejvíce objevil princip zamlčeného hodnocení, to znamená, že žákova odpověď nebyla zhodnocena. Učitel vždy po žákově odpovědi pokračoval další otázkou. Pouze v případech, kdy byla odpověď špatná, na ni reagoval. Z výzkumu tedy vidíme, že zpětná vazba se v českých škola hojně neobjevuje.

Když bych tento výzkum porovnala se svým výzkumem, musím říct, že v obou školách, jak v běžné základní škole, tak v Montessori základní škole docházelo poměrně často ke zpětným vazbám, zejména pak v Montessori škole. Nejčastěji se jednalo o pozitivní zpětnou vazbu, kdy vyučující žáky pochválil. Kvalita těchto zpětných vazeb se však lišila. Zpětná vazba v Montessori škole byla více podrobnější a častější. Zde žáci získávali zpětnou vazbu často, téměř po každém výkonu.

V další článku, který se zabývá podobným tématem, konkrétně formativním hodnocením v praxi české základní školy, popisuje Laufková (2017) zkušenosti se zaváděním formativního hodnocení v rámci pětiletého projektu. Učitelé absolvovali různé kursy pro další vzdělávání, například seminář na poskytnutí zpětné vazby a další. Z výsledků můžeme vidět, že díky tomuto projektu došlo ke změně k přístupu formativního hodnocení. Paní učitelka, která byla během svých hodin pozorovaná, dosáhla dobrých výsledků. Zaměřila se na komunikaci s žáky a vytvořila kritéria, které byly pro obě strany závazné. Dále jim vždy poskytla zpětnou vazbu o svém výkonu a dovednost sebehodnocení. Také rozvíjela u žáků vrstevnické hodnocení.

Výzkum Laufkové (2017) ukázal, že pro osvojení dovednosti formativního hodnocení byla důležitá účast v projektu, ve kterém se vyučující seznámila s možnostmi formativního hodnocení. Takový projekt by pravděpodobně byl užitečný i pro vyučující na škole, kterou jsem zkoumala, protože se zde metody formativního hodnocení téměř neobjevovaly. Myslím si, že by to pro vyučující mohla být dobrá příležitost, jak se více dozvědět o formativní hodnocení a používat ho tak ve svých hodinách. Žáci se pak dozví mnohem více o svém výkonu, a to by mělo být cílem hodnocení.

Střídáním známek a alternativních forem hodnocení se zabývá článek Bernarda (2012), který pojednává o významu známek. Zatímco dříve hrály známky velmi významnou roli a jiná forma se vůbec neobjevovala, dnes se nachází stále nové alternativní přístupy, které na hodnocení pohlíží trochu jinak. Každý typ školy využívá jinou formu hodnocení. Nyní se stále víc mluví o změně kultury hodnocení. Ovšem bez známek úplně to asi nepůjde. Ty budou pořád hrát důležitou roli (Bernard, 2012).

Můj výzkum přinesl doklady, že hodnocení lze praktikovat i bez známek. Montessori pedagogika se zcela vyhýbá klasifikace a všeho, co je s čísly spojeno. Její podstatou je slovní hodnocení žáků, díky kterému získávají komplexnější zpětnou vazbu. Dozví se tak, jak se jim výkon povedl a na čem je ještě potřeba zapracovat.

Díky mému výzkumu můžeme vidět, jak se školní hodnocení liší v běžné základní škole a v Montessori základní škole. Největším rozdílem je forma hodnocení, a to pomocí klasifikace či pomocí slovního hodnocení. Tento rozdíl byl však již předem zřetelný. Zatímco běžné základní školy se drží známek pomocí čísel, a to i na vysvědčení, Montessori

školy to odmítají a zaměřují se na slovní hodnocení. Další rozdíl je například ve funkci hodnocení.

Další výzkum, který by bylo vhodné udělat a vidět tak školní hodnocení z nové perspektivy, je vnímání školního hodnocení ze strany žáků či rodičů. Jaký pohled na něj oni sami mají a co jim přijde jako přínosnější, jestli preferují známku či zpětnou vazbu na základě slovního hodnocení. To by bylo velmi důležité a obohacující. Bylo by vidět, co hraje pro ně důležitou roli v hodnocení.

Limity studie

Na základě výzkumu jsem došla k výše zmíněným výsledkům. Jsem si však vědoma, že práce má i slabé stránky. Uvědomuji si, že učitelé v rozhovorech vypovídali o tom, jak hodnocení vnímají oni sami a jejich výpověď je tedy hodně subjektivní. Nemusí to nutně znamenat, že tak hodnocení opravdu probíhá a že ho všichni vyučující vnímají stejně. Mezi další limity patří relativně omezený vzorek. Tento vzorek nezachytil dostatečně široké spektrum učitelů, ale pouze část z nich. Také výukové situace, ve kterých může k hodnocení docházet, byly omezené. Proto by bylo dobré dané hodiny pozorovat dlouhodoběji a vidět tak hodnocení i v pololetí či na konci školního roku.

Závěr

Ve své práci jsem se zaměřila na školní hodnocení. Školní hodnocení hraje pro všechny zúčastněné, tedy pro žáky, rodiče ale i učitele, velmi důležitou roli. Díky němu se dozví určitou zpětnou vazbu, jak se jim daný úkol povedl a co by se dalo ještě vylepšit. Hodnocení má však jiný význam na běžné základní škole a Montessori škole. Každý typ školy nahlíží na hodnocení odlišně. Cílem mé diplomové práce bylo srovnat školní hodnocení v běžné základní škole a v Montessori základní škole a zjistit tak odlišnosti, které tyto dva typy škol mají.

Teoretická část se nejprve zabývá osobností Marie Montessori. Popisuje základní principy a cíle Montessori pedagogiky, včetně postavení dospělého ve škole. V další části vymezuje pojem hodnocení, podrobněji se věnuje jeho čtyřem funkcím, a to motivační, informační, diferenciativní a prognostické. Popisuje také šest typů hodnocení – bezděčné, záměrné, sumativní, formativní, normativní a kriteriální. Zabývá se rovněž formami hodnocení – hodnocením pomocí klasifikace, tedy známek, či slovním hodnocením.

Praktická část je věnována odlišnostem školního hodnocení na běžné základní škole a Montessori základní škole. Mým cílem bylo zjistit, jak se liší školní hodnocení na těchto dvou typech škol. Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala dvě základní školy. První z nich je běžná základní škola, která patří mezi veřejné státní školy. Druhá je pak Montessori základní škola. Ta je privátní a řídí se pedagogikou Marie Montessori.

Během práce jsem si položila několik výzkumných otázek. Má hlavní výzkumná otázka zněla, jaké odlišnosti jsou v těchto dvou typech škol ve školním hodnocení. Mezi dílčí otázky patří odlišnosti ve funkcích hodnocení, v typech a formách hodnocení. Pro svůj výzkum jsem si vybrala kvalitativní přístup. Jako metody pro sběr informací jsem použila analýzu školních dokumentů, pozorování a hloubkové rozhovory s vyučujícími.

Na základě výzkumu jsem dospěla k závěru, že školní hodnocení se v obou typech škol velmi liší. Mezi odlišnosti, které se týkají funkce hodnocení, patří důraz na používání motivační a informační funkce. Na běžné základní škole je větší důraz kladen na motivační funkci hodnocení. Cílem známek je žáky motivovat, aby se na daný výstup naučili a získali

tak dobrou známku. U Montessori školy je tomu jinak. Hlavní funkcí je zde informační. Pomocí hodnocení se mají žáci dozvědět určitou zpětnou vazbu či informaci, jak se jim při práci daří. Další rozdíl je pak ve formě hodnocení. Běžná základní školy používá klasifikaci pomocí známek, tedy od 1 až po 5. Ty se také uvádějí na vysvědčení, kde pak vidíme konečné výsledky žáků. Montessori škola odmítá jakékoliv hodnocení pomocí čísel. Zaměřuje se na slovní hodnocení, které pro ně hraje nepostradatelnou roli. Díky němu se žáci dozví zpětnou vazbu o svém výkonu a přesně vidí, jakých pokroků dosáhli či kde je potřeba ještě zabrat. Typy hodnocení, které se v obou typech škol nejvíce vyskytovaly, byli bezděčné, záměrné a sumativní. Montessori základní škola pak dále využívá formativní hodnocení, na které je kladen největší důraz.

Pro získání komplexnější představy o hodnocení by bylo dobré navázat dalším výzkumem, ve kterém by se na školní hodnocení nahlíželo právě ze strany žáků a rodičů – co pro ně vlastně školní hodnocení znamená a jestli preferují spíše známku či slovní zpětnou vazbu o svém výkonu.

Díky této práci jsem získala mnoho informací o školním hodnocení. Tyto poznatky mi pomohou v budoucnu, když budu já sama vyučovat a žáky hodnotit. Můžu se tak zamyslet, jaké funkce, typy či formy hodnocení považuji za důležité a pro žáky podstatné – jestli se bude jednat například o „pouhou“ známku za daný úkol, či nějakou větší zpětnou vazbu, díky které se žáci dozví informaci důležitou pro zlepšení a mohou s ní určitým způsobem pracovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

AMERICAN MONTESSORI SOCIETY. *History of Montessori*. [online]. (Cit. 03.10.2020). Dostupné z: <https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori>

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha, Pedagogická fakulta UK 1987.

BENEŠ, Pavel, RAMBOUSEK, Vladimír a Irena FIALOVÁ, ed. *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-202-4.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

DOULÍK, P.ŠKODA, J. *Metody efektivního učení a vyučování*. Ústí nad Labem, UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*: [příručka pro učitele]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HATTIE, John a Helen TIMPERLEY. *The Power of Feedback. Review of Educational Research* [online]. 2007, 77(1), 81-112 (Cit. 18.11.2020). Dostupné z: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?* Praha, SPN 1988.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728346.

KOPŘIVA, Pavel. *Hodnotit čísly, nebo větami?* In: Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování*. Praha, Agentura Strom 1994.

KOSOVÁ, B. *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica, Metodické centrum pro školy, 1998.

KRATOCHWIL, Leopold. *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Peterson*. Verlag Ludwig Auer GmbH, Donauwörth, 1992.

LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2017, 67 (2), 126-146 (Cit. 8.11.2020). Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/424>

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MONTESORI ČR. *Co mají děti místo známek a žákovské knížky ve škole?* [online]. (Cit. 05.10.2020). Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/101-otazky-a-odpovedi/338-hodnoceni>

MONTESORI ZÁKLADNÍ ŠKOLA, z.s. *Montessori v projektech: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2019.

MONTESORI ZÁKLADNÍ ŠKOLA, z.s. *Školní řád*. Praha, 2019.

MONTESORI, Marie. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, 1980.

PAŘÍZEK, Vlastimil a Jan SOLFRONK. *Obsah vyučování*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. Učební texty z didaktiky.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-972-5.

RIEKE, Bernard. *Die Mischung macht's! Noten und alternative Formen der Leistungsbewertung in der Schule. Vielfalt lernen* [online]. 2012 (Cit. 24.10.2020). Dostupné z: <https://www.vielfalt-lernen.de/2012/03/27/die-mischung-machts-noten-und-alternative-formen-der-leistungsbewertung-in-der-schule/>.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakladatelství Public History 1999.

SAJDOVÁ, Věra. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha 1935.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071782629.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STRAKOVÁ a SLAVÍK. *(Formativní) hodnocení – aktuální téma*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2013, (3), 277-284 (Cit. 19.11.2020). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1085&lang=cs>

SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVARŘÍČEK. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni ZŠ. *Studia paedagogica* [online]. 2010, **15**(2), 62-86 (Cit. 10.11.2020). Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/111/213>

ŠKOLSKÝ ZÁKON. *Zákony centrum* [online]. 2015 (Cit. 15.11.2020). Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-4-hlava-1-paragraf-69>

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ANONYMIZOVÁNO. *Školní řád ZŠ Anonymizováno* [online]. (Cit. 25.09.2020). Dostupné z: <https://anonym.cz/wp-content/uploads/2019/10/skolniradzsanonymsloucenydokument.pdf>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

Seznam příloh

Příloha 1 - Záznamový arch pro pozorování, včetně ukázek vyplněného archu

Příloha 2 – Osnova rozhovoru s vyučujícími

Příloha 3 – Ukázka z přepsaného rozhovoru s vyučujícím

Příloha 1

Záznamový arch pro pozorování

Škola (typ, název)
Učitel
Třída (ročník)
Počet žáků
Předmět
Pořadí vyučovací hodiny (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)
Datum

Téma a průběh hodiny

Hodnocení

A. Motivace a hodnocení	3	2	1	0
Žákům je zřejmá smysluplnost probíraného učiva				
Žáci mají dostatek možností si vzájemně radit, pomáhat, diskutovat a spolupracovat				
Pravidla pro hodnocení a klasifikaci jsou vyučujícím respektována				
Chyba je všemi chápána jako součást učení				
Je prováděna reflexe vyučovacího procesu				
Celková atmosféra třídy příznivě ovlivňuje vzdělávací proces				
B. Typy hodnocení - vyučující využívá následující typy hodnocení:				
Bezděčné hodnocení				
Záměrné hodnocení				
Sumativní hodnocení				
Formativní hodnocení				
Normativní hodnocení				
Kriteriální hodnocení				

3 - výborný, 2 - velmi dobrý, 1 - dobrý, 0 - nevyhovující

Ukázka záznamového archu pro pozorování – běžná základní škola

Škola

(typ, název)

Běžná základní škola

Učitel

Anonymizováno

Třída

(ročník)

6.

Počet žáků

27

Předmět

Výchova k občanství

Pořadí vyučovací hodiny

(den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)

Pondělí, 4. hodina

Datum

14.9.2020

Téma a průběh hodiny

Tématem hodiny jsou lidská práva.

- otázka na zopakování na začátku hodiny – Jaká máme lidská práva?
- aktualita – žáci mají ve skupince aktualitu o volbách 2020
- po skončení dochází ke zpětné vazbě – nejdříve od spolužáků, poté od vyučujícího.
- následuje diskuze o daném tématu – pokud žáci spolupracují a mají dobré dotazy, dostávají malé jedničky. Učitel žáky často chválí.
- poté pokračují tématem lidská práva – vyučující pustil žákům video s lidskými právy a ti mají za úkol si jednotlivá práva zapisovat do sešitu. Vždy to po jednom právu stopne a komentuje. Také uvádí konkrétní příklady.
- žáci mají mnoho dotazů k tématu a s vyučujícím diskutují
- na konci hodiny klade různé otázky na zopakování, žáci jsou velmi aktivní a hlásí se.

Hodnocení

A. Motivace a hodnocení	3	2	1	0
Žákům je zřejmá smysluplnost probíraného učiva	X			
Žáci mají dostatek možností si vzájemně radit, pomáhat, diskutovat a spolupracovat	X			
Pravidla pro hodnocení a klasifikaci jsou vyučujícím respektována	X			
Chyba je všemi chápána jako součást učení		X		
Je prováděna reflexe vyučovacího procesu	X			
Celková atmosféra třídy příznivě ovlivňuje vzdělávací proces	X			
B. Typy hodnocení - vyučující využívá následující typy hodnocení:				
Bezděčné hodnocení – přikývnutí na souhlas				
Záměrné hodnocení – komentování výkonu, známky za aktivitu				
Sumativní hodnocení – za aktualitu dostávají jedničku				
Formativní hodnocení – žáci dostávají zpětnou vazbu				
Normativní hodnocení				
Kriteriální hodnocení				

3 - výborný, 2 - velmi dobrý, 1 - dobrý, 0 - nevyhovující

Ukázka záznamového archu pro pozorování – Montessori základní škola

Škola

(typ, název)

Montessori základní škola

Učitel

Anonymizováno

Třída

(ročník)

6-9

Počet žáků

17

Předmět

Náš svět

Pořadí vyučovací hodiny

(den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)

Pátek, 3. hodina

Datum

18.9.2020

Téma a průběh hodiny

Tématem hodiny je rakovina.

- otázky na začátku hodiny - Co už víte o daném tématu? Proč jste si vybrali tuto „ukázkou“? Co by vás o tématu zajímalo?
- Vyučující se zeptala na tři otázky k tématu a žáci na ně mají zkusit samostatně odpovědět.
- Poté pracující ve dvojicích a sdílí tak své informace a diskutují o nich. Vyučující je obchází a kontroluje, případně pomáhá.
- Po delším časovém úseku dochází k vytvoření skupinek po čtyřech a opět se zabývají danými otázkami společně.
- Jednotlivé skupinky prezentují své odpovědi na otázky a vyučující to zapisuje na tabuli. Skupinkám vždy podává zpětnou vazbu a chválí je.
- Další částí hodiny je video o rakovině.
- Po skončení videa ho vyučující komentuje a vytahuje z něj důležité informace.
- Na konci hodiny děkuje žákům za aktivitu a jejich práci.

Hodnocení

A. Motivace a hodnocení	3	2	1	0
Žákům je zřejmá smysluplnost probíraného učiva	X			
Žáci mají dostatek možností si vzájemně radit, pomáhat, diskutovat a spolupracovat	X			
Pravidla pro hodnocení a klasifikaci jsou vyučujícím respektována	X			
Chyba je všemi chápána jako součást učení	X			
Je prováděna reflexe vyučovacího procesu			X	
Celková atmosféra třídy příznivě ovlivňuje vzdělávací proces	X			
B. Typy hodnocení - vyučující využívá následující typy hodnocení:				
Bezděčné hodnocení – přikývnutí, gesto, úsměv				
Záměrné hodnocení – ano souhlasím, je to tak				
Sumativní hodnocení				
Formativní hodnocení – žáci dostávají zpětnou vazbu				
Normativní hodnocení				
Kriteriální hodnocení				

3 - výborný, 2 - velmi dobrý, 1 - dobrý, 0 - nevyhovující

Příloha 2

Osnova rozhovoru s vyučujícími

1. Prosím popište mi co nejpodrobněji systém hodnocení žáků v předmětu Výchova k občanství.
 - a. Jak často žáky hodnotíte?
 - b. Za co je hodnotíte?
 - c. Používáte při hodnocení nějaká kritéria? Pokud ano, jaká? Znájí tato kritéria žáci?
 - d. Srovnáváte žáky mezi sebou? Jak často? Proč ano? Proč ne?
 - e. V poslední době se hodně mluví o důrazu na formativní hodnocení. Využíváte ho ve svých hodinách? Pokud ano, tak proč a jak? Pokud ne, tak proč? V čem vidíte jeho výhody a nevýhody?
2. Teorie rozeznává dva typy hodnocení: záměrné a bezděčné. Několikrát jsem si v průběhu hodiny všimla, že různými gesty dáváte najevo souhlas s tím, co žák říkal (například v referátu). Jednalo se z vaší strany o hodnocení bezděčné, nebo záměrné?
3. Dle školního řádu se na vaší škole využívá vedle klasifikace také slovní hodnocení. V jakých situacích je podle vás vhodné využívat tyto dvě formy hodnocení? Jaké jsou jejich výhody a nevýhody?
4. V čem vidíte hlavní smysl a význam hodnocení pro vás a pro žáky?
5. Odborná literatura zmiňuje, že hodnocení má také funkci diferenciací, že díky němu můžeme žáky rozdělit na základě hodnocení do skupin a pak s nimi pracovat podle úrovně jejich výkonu. Pracujete někdy ve vašich hodinách s touto funkcí?

Příloha 3

Ukázka z přepsaného rozhovoru s vyučujícím

1. Prosím popište mi co nejpodrobněji systém hodnocení žáků v předmětu Výchova k občanství.

Hodnocení je průběžné a souhrnné. Průběžné hodnocení je hodnocení individuálních úkolů, které si děti vybírají a stanovují po dohodě s učitelem a dostávají potom zpětnou vazbu k tomu konkrétnímu úkolu a ta zpětná vazba se týká jak obsahu, tak formy, tak způsobu jakým je ten výsledek práce odprezentovaný. Takže třeba dítě může mít individuální úkol v podobě, že zjistí, jak se v ČR volí prezident a nějakou dobu na tom pracuje, dostane kritéria. V daném termínu potom přijde, práci předloží a odprezentuje. K tomu v individuálním rozhovoru dostane slovní zpětnou vazbu. Pak je hodnocení souhrnné, které probíhá dvakrát za školní rok, na konci ledna a na konci června v rámci vysvědčení, které má u nás podobu slovního hodnocení a ke každému předmětu je tam krátký odstavec o tom, čemu se dítě věnovalo, jakých pokroků dosáhlo, na čem by bylo ještě potřeba pracovat. Sledujeme ne produkty práce, ale zaměřujeme se na kompetence, rozvoj žáka. Dáváme jim doporučení pro příště.

- a. Jak často žáky hodnotíte?

Žáky hodnotím při každé ukázce (tak se u nás jmenují hodiny) a při práci na cílech dvakrát až třikrát měsíčně v tom individuálním rozhovoru.

- b. Za co je hodnotíte?

V Montessori systému se snažíme hodnotit ne konkrétní výstup, ale proces, jakým ten konkrétní výstup vzniknul. Když dítě předloží nějaké výpisky, tak se i ptáme, jak postupoval při těch výpiscích, s jakým zdrojem to dítě pracovalo. Zajímá nás proces toho zpracování, nejen výsledek, ale díváme se na ten proces a jak se to potom dá využít dál. Pokud je výkon kvalitní, tak ho pak nabízíme jako oporu nebo studijní materiál ostatním dětem. Klíčové v systému hodnocení jsou kompetence.

- c. Používáte při hodnocení nějaká kritéria? Pokud ano, jaká? Znájí tato kritéria žáci?

Kritéria určitě používáme, v občance stoprocentně. Když mají třeba skupinovou práci, projekt, ať už omezený na jednu hodinu nebo nějaký úkol, který trvá dýl, tak vždycky předem vědí, jsou s těmi kritérii seznámeni. Ty kritéria se často týkají rozsahu, způsobu zpracování, hodně dbáme na práci se zdrojem. Takže když dělají nějaký dlouhodobější projekt, tak po nich chceme, aby to nebyly jenom internetové zdroje, aby pracovali s těmi tištěnými, nejlépe s knihami, pak se kritéria týkají podoby toho výstupu. Když se řekne zpracuj plakát na toto téma tak vědí, že plakát má obrazovou i textovou část, že má tenhle ten rozměr, že se na něm používají barvy. Ty kritéria se s dětmi vždy projdou při tom konkrétním úkolu a často jim je dáváme i písemně, vyvěšujeme je.

d. Srovnáváte žáky mezi sebou? Jak často? Proč ano? Proč ne?

Cílem Montessori není hodnocením žáky škatulkovat, škálovat, seřazovat. Nepracujeme vůbec se soutěživými prvky, takže když máte v hodině nějakou aktivitu nebo téma, tak nepracujeme, že by někdo soutěžil o nějaké body v nějakém vědomostním kvízu, my je nechceme rozdělovat hodnocením. Vyhýbáme se celkově číslům – bodům, procentům, atd.

e. V poslední době se hodně mluví o důrazu na formativní hodnocení. Využíváte ho ve svých hodinách? Pokud ano, tak proč a jak? Pokud ne, tak proč? V čem vidíte jeho výhody a nevýhody?

Formativní hodnocení je něco, na čem se u nás ve škole hodně bazíruje. Hodně se v tom vzděláváme – různé semináře, vedení po nás chce, abychom si přečetli nějaké knihy, takže se v tom furt snažíme postupně zdokonalovat. Výhody jsou podle mě v tom, že formativní hodnocení přináší dětem konkrétnější zpětnou vazbu. Když jim řeknete ok máš z toho jedničku, co to znamená, co se ti povedlo, zatímco formativní hodnocení už řekne, ano tak máš jedničku, ale máš ji proto, že si odpracoval tohle nebo zadařilo se ti tohle nebo splnil si všechny kritéria.

Pro učitele je to samozřejmě časově náročné. Sepisovat slovní hodnocení oproti udělení známek je několikahodinový proces práce, takže nevýhoda je, že je to časově náročné a docela těžký. Ono to zní super, formativně hodnotit, ale když se do toho ponoříte, tak to není až tak jednoduchý.